

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 10

**м. Кам'янець-Подільський
2012**

УДК 371 (082)
ББК 74я43
П-24

Редакційна колегія:

Березівська Л.Д., доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України;

Вашуленко М.С., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Величко Л.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії хімічної і біологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Головко М.В., кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Дічек Н.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України;

Калініна Л.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України;

Каньоса П.С., кандидат філологічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (головний редактор);

Карпалюк В.С., кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри мовознавчих дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор, начальник науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Мадзігон В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;

Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методик дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Печенюк М.А., кандидат педагогічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар);

Попова Л.Б., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методик дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (заступник головного редактора);

Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту педагогіки з наукової роботи НАПН України;

Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 23.03.2012 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 4 від 29.03.2012 р.)

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010р. №1-05/4)

*Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15071-3643Р "Збірник наукових праць "Педагогічна освіта:
теорія і практика" 24.04.2009р.*

Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика". – Випуск 10. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 284 с.

У науковому збірнику представлено статті сучасних досліджень у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілля.

Для науковців, учителів, студентів.

УДК 371 (082)
ББК 74я43

© Автори статей, 2012
© Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
оформлення, обкладинка, макет, 2012

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

| | |
|---|----|
| <i>Бондарчук О. А.</i> СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ | 8 |
| <i>Величко О. М.</i> ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ У КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ..... | 12 |
| <i>Грязнов І. О.</i> ІДЕЇ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 16 |
| <i>Дзюбишина Н. Б.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ БРНЕНСЬКОГО РЕФОРМАТОРСЬКОГО ЦЕНТРУ | 20 |
| <i>Доброскок І. І.</i> МЕХАНІЗМ ВИРОБЛЕННЯ ВМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... | 26 |
| <i>Ельбрехт О. М.</i> ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ І ПРОБЛЕМИ..... | 33 |
| <i>Коса Т. Г.</i> ПРОЕКТУВАННЯ СТРАТЕГІЇ ЯК ЗАСОБУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ..... | 39 |
| <i>Крецька Ю. А.</i> ФАКТОРИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 43 |
| <i>Мелешко В. В.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ..... | 50 |
| <i>Осаульчик О. Б.</i> РОЛЬ І МІСЦЕ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ У ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 56 |
| <i>Понікаровська С. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ | 62 |
| <i>Попович Л. М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СІЛЬСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... | 65 |

| | |
|---|-----|
| <i>Роляк А. О.</i> | |
| МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ..... | 70 |
| <i>Саєнко Н. В.</i> | |
| КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ | 75 |
| <i>Сеньовська Н. Л.</i> | |
| ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА | 81 |
| <i>Смолінська О. Є.</i> | |
| ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА, РЕПУТАЦІЯ, ІМІДЖ, БРЕНД В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ | 86 |
| <i>Удич З. І.</i> | |
| МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ | 92 |
| <i>Циганівська О. І.</i> | |
| ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ ІММАНУЇЛА КАНТА | 98 |
| <i>Чепіль М. М., Савчин Г. М.</i> | |
| ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ФІЛИПЧАКА..... | 103 |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ | |
| <i>Базиль Л. О.</i> | |
| РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ СПЕЦКУРСІВ У ФОРМУВАННІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА..... | 109 |
| <i>Безцінна Ж. П.</i> | |
| ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ | 117 |
| <i>Гаврилюк Л. В.</i> | |
| ЗАСОБИ ЗАОХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИКОНАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ В ПОЗАНАВЧАЛЬНИЙ ЧАС..... | 121 |

| | |
|---|-----|
| <i>Гіренко І. В.</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОНАВЧАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... | 124 |
| <i>Калинюк Т. В.</i> РОЗВИТОК ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УРСР (40-І-КІНЕЦЬ 80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ) | 128 |
| <i>Карандаш М. М.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... | 133 |
| <i>Лаврусевич Н. О., Лагодзинська Л. Ю.</i> ОРИГІНАЛЬНИЙ ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ У ПРАКТИЦІ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ | 137 |
| <i>Маслюк Л. П.</i> ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ КОМУНІКАЦІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... | 142 |
| <i>Мішеніна Т. М.</i> ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... | 146 |
| <i>Писаренко О. М.</i> ВПЛИВ КУРСУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЛІКУЛЬТУРНУ ОСВІТУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ | 153 |
| <i>Попова О. В.</i> ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЕКОДУВАТИ ІНТОНАЦІЮ ГЕНДЕРНО-МАРКОВАНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ | 157 |
| <i>Саєнко Н. С.</i> РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ..... | 161 |
| <i>Сторчова Т. В.</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНИ СТУДЕНТАМ-ГЕРМАНІСТАМ | 165 |
| <i>Чевичелова О. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... | 172 |
| <i>Шовковий В. М.</i> МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ..... | 176 |

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Гапоненко Г. М.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ
СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ..... 181

Думанська Т. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ПОХІДНА ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ»
ДЛЯ КУРСАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... 187

Житарюк І. В.

ТЕОРЕМА СОДДІ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ 193

Муніч Н. В.

ФОРМУВАННЯ ЛАНДШАФТОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ:
ЗАГАЛЬНОЗЕМЛЕЗНАВЧІ, ФІЛОСОФСЬКІ,
ПСИХОЛОГО-ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ 198

Набока О. Г.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ:
СТАН РОЗРОБЛЕНOSTІ ПРОБЛЕМИ 206

Регейло І. Ю., Семененко І. М.

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 211

Татауров В. П.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 215

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Аліксійчук О. С.

ШЛЯХИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОДЕЛІ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ
МУЗИЧНОЇ ТВОРЧOSTІ 221

Борисова Т. В., Аліксійчук О. С.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ОБІЗНАНОСТІ
СТУДЕНТІВ У ГАЛУЗІ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ШКОЛЯРІВ 226

| | |
|---|-----|
| <i>Маринін І. Г.</i> ОСНОВНІ ЧИННИКИ ТА ПЕРІОДИЗАЦІЯ НАПРЯМІВ-ТЕНДЕНЦІЙ ФОРМУВАННЯ РЕПЕРТУАРУ ПОДІЛЬСЬКОГО АНСАМБЛЮ ТРОЇСТИХ МУЗИК ОЛЕКСІЯ БЕЦА..... | 232 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Мартинюк Л. В.</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ОБРАЗНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 237 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Рева В. П.</i> МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ: АНАЛИЗ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ | 242 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Фурса О. О.</i> МОДЕЛЬ ФАХІВЦЯ З ДИЗАЙНУ У НАУКОВО-ПРАКТИЧНІЙ РЕЦЕПЦІЇ ... | 249 |
|--|-----|

РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

| | |
|---|-----|
| <i>Газіна І. О.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕЛОДІЙНИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПРАКТИЦІ ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | 256 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Карпенко О. Є.</i> З ІСТОРІЇ ЗАСНУВАННЯ ДИТЯЧОГО МІСТЕЧКА В ІМСТІ | 260 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Лопухівська А. В.</i> ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ | 266 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Половіна О. А.</i> ВИХОВНА ФУНКЦІЯ МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ДНЗ..... | 270 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Шевчук Л. М.</i> В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ | 276 |
|---|-----|

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 371.214.(94)

Бондарчук О.А.*

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ

У статті проаналізовано статистичні дані про фінансування освітньої галузі Австралії та її місце у рейтингах серед країн-членів OECD. Висвітлено сучасні реформаторські стратегії в галузі шкільної освіти в Австралії.

Ключові слова: Реформування, шкільна освіта, людський капітал, продуктивність праці, національні інвестиції, освітні послуги.

Шкільна освіта – це ворота до відкриття можливостей та переваг економічного та соціального розвитку країни. Глобалізація та збільшення попиту на більш компетентну робочу силу у поєднанні зі зростанням наукомісткої економіки впливає на необхідність підняти вимоги до середньої освіти. Якісна середня освіта – обов'язковий аргумент для створення світлого майбутнього громадян будь-якої країни. У цій статті ми розглянемо соціально-економічні чинники, що вплинули на початок реформаторських процесів в галузі шкільної освіти в Австралії.

Вивчаючи питання сучасного стану австралійської освіти, ми зверталися до наукових праць А. Велш (A. Welsh), А. Баркан (A. Barcan), Г. Бумер (G. Bumer), Д. Бурке (J. Bourke), Б. Колдвелл (B. Caldwell), Д. Кітінг (J. Keating) А. Остін (A. Austin), Д. Уокер (G. Walker). Дослідженням в галузі середньої освіти в зарубіжжі присвятили свої роботи такі вітчизняні науковці, як М. Авраменко, О. Алексеєва, А. Василюк, Л. Волинець, О. Заболотна, О. Локшина, Н. Лавриченко, О. Огієнко, О. Першукова, Л. Пуховська..

Мета статті – дослідити соціально-економічні чинники сучасного реформування шкільної освіти в Австралії.

Упродовж останніх 15 років багато спеціалістів із економічних питань, таких як Петер Друкер (Peter Drucker (1993), Лестер Сароу (Lester Thurow (1996), Чарльз Хенді (Charles Handy (1984) та Річард Флоріда (Richard Florida (2003), у своїх публікаціях популяризують думку, що у нинішню епоху знання – це ключ до економічного успіху та процвітання країни [16; 9; 3; 17]. Організація економічного співробітництва та розвитку OECD також неодноразово відстоювала таку думку в своїх дослідженнях та публікаціях. На сьогоднішній день поняття «знання і економіка» – це напрямок в галузі освіти, якого дотримуються країни, що є членами Організації економічного співробітництва та розвитку OECD. В результаті обговорень на засіданні OECD 2008 року вирішено зробити інвестиції в людський капітал, тобто в освіту, навчання і професійний розвиток, і такий крок став основним наголосом в державній політиці розвинених країн світу [15]. Глобалізація і підвищення економічної конкурентності посилюють дискусії навколо цього питання за останні десятиліття. Кожна країна пильно спостерігає за статистичними даними щодо фінансування та роботи освітньої галузі, які регулярно публікує OECD та намагається бути серед лідерів у рейтингу.

Багато науковців та дослідників Австралії теж вважають, що інвестування людського капіталу, а саме фінансування освітніх програм, починаючи з раннього дитинства і до зрілого віку громадян, принесе суттєві соціальні та економічні зміни як для держави, так і для кожного громадянина.

* © Бондарчук О.А., 2012

Стабільність Австралії впродовж попереднього періоду та економічний зріст завдячують двом економічним реформам, проведеним австралійським урядом в 1980 та 1990 роках. У XXI столітті федеральний лейбористський уряд Австралії планує третю хвилю реформ, які будуть зосереджені на інвестуванні людського капіталу, адже саме такий крок має важливе значення для створення новаторської, продуктивної робочої сили, яка зможе швидко адаптуватися у нашому мінливому світу. Інвестування людського капіталу – є серцевиною третьої хвилі економічних реформ, що приведе Австралію до процвітання та дасть змогу конкурувати на сучасному міжнародному ринку. Саме для цього уряд і закликає своїх громадян підтримати їхню ідею та активно сприяти її реалізації для того, щоб Австралія стала найосвіченішою країною із економічно заможним майбутнім.

Багато факторів впливають на довгострокове процвітання країни: матеріальна база, використання новітніх технологій, кваліфікована робоча сила визначають потенціал економічного виробництва в країні. Раціональне управління макроекономікою є необхідною умовою для стійкого економічного зростання. Відкриті ринки та ефективна нормативно-правова база сприяє економічній активності та благоустрою країни. Проблемою, що в даний час постала перед Австралією, є те, що платформа для економічного процвітання за останні роки змінилась, зменшились темпи зростання продуктивності праці, збільшилися ціни на мінеральну сировину та енергоносії. А у другому десятилітті XXI століття Австралія, ймовірно, зіткнеться із уповільнюванням темпів збуту ресурсів на світових ринках. А за відсутності ажіотажу на ринках сировини, економічний стан Австралії буде визначатись такими показниками, як темпи зростання продуктивності праці, що були низькими за останні роки та демографічними змінами, що безпосередньо впливають на трудові ресурси країни. Демографічні зміни, які підняли трудовий ресурс Австралії за останні десятиліття, матимуть зворотний ефект в найближчі роки. Якщо у післявоєнний період приріст населення був досить помітним, то за останній час така тенденція не спостерігається. І це вплине на віковий бар'єр австралійської робочої сили і призведе до змін у формах державного фінансування.

За даними OECD в 2005 році, Австралія займала 16 місце серед країн-членів цієї організації у рейтингу щодо рівня продуктивності праці.

Суттєвою перешкодою до зростання продуктивності праці в Австралії за останні роки стало недостатнє капіталовкладення в освіту. В той час, коли інші країни навпаки суттєво збільшили інвестування у людський капітал, за останні десятиріччя Австралія рухалась у зворотному напрямку. Інвестиції в людський капітал через систему освіти, включають дошкільну, початкову, середню освіту, професійну освіту та вищу освіту.

Сума національних інвестицій в австралійську освіту становить 5,8% від валового національного продукту країни станом на 2007 рік, і за цим показником країна знаходиться на 18 місці серед країн Організації економічного співробітництва та розвитку OECD. Що стосується початкової освіти в Австралії, інвестування становить 0,1% від валового національного продукту країни, порівняно із країнами OECD інвестування такого роду в п'ять разів вище [13, с. 205].

Загальний обсяг інвестицій в галузь шкільної освіти Австралії збільшився за останнє десятиліття лише у приватних закладах, на відміну від таких країн як Сполучені Штати, Японія та Південна Корея, де навпаки, спостерігається підвищення державного фінансування освіти у цей період. Більша половина австралійської вищої освіти фінансується приватно, що становить 52 відсотки у 2006 році порівняно із 35 відсотками в 1995 році [13, с. 231].

Відносно низький рівень державних інвестицій в освіту, і значно збільшена частка приватного фінансування частково пояснює скорочення витрат на освіту урядом Австралії. Австралія, до речі є єдиною країною серед країн-членів OECD, яка скоротила фінансування вищої освіти за останні десять років. У той час, коли інші країни в середньому збільшили свої державні інвестиції в освіту на 48 відсотків, в Австралії їх скоротили на 7 відсотків [13, с. 342].

Також у звіті Всесвітнього щорічного економічного форуму 2008 «Глобальна конкурентоспроможність» зазначено, що Австралія щодо фінансування освіти в країні у міжна-

родному рейтингу знаходиться на 48 місці, нижче таких країн як Кенія, Малайзія і Тайвань [18, с. 410]. Якість викладання суспільних наук і математичної галузі в Австралії знаходяться на 19 місці у цьому ж рейтингу, позаду Сінгапуру, Франції, Індії, Чехії і навіть Тасманії. Крім того, за результатами міжнародного тестування з математики та суспільних наук (TIMSS) у 2007 році 13 країн випередили Австралію серед тестування учнів четвертих класів загальноосвітньої школи та 12 країн показали кращі результати серед учнів 8 класів [7; 8].

Що ж стосується дошкільної освіти в Австралії, то станом на 2006 рік, її якість не відповідала світовим стандартам високорозвинених країн. У той час як австралійські діти віком 5-6 років у початковій школі отримують навчальну підготовку, що відповідає нормам OECD, то за даними цієї ж організації діти віком 3-4 років не забезпечені педагогічною увагою на належному рівні, а саме цей вік має вирішальне значення для неврологічного розвитку дитини і навчання в ранньому віці [12, с. 78-79].

За даними OECD 2005 року в Австралії ситуація із навчанням в ранньому віці виглядає так:

- четверо з п'яти австралійських дітей віком від 3 років не отримали дошкільної освіти, і це один з найнижчих показників серед країн, які досліджувала організація OECD;
- більше однієї третини дітей у віці від 4 років не отримали дошкільної освіти – тим самим, знову залишивши Австралію в низу рейтингової таблиці [11].

Низький відсоток учнів, які отримали дошкільну освіту, в першу чергу, пояснюється дуже низьким рівнем вкладання інвестицій в розвиток навчання в ранньому віці дітей Австралії. За даними OECD, Австралія витрачає всього 0,1% від ВВП на дошкільну освіту, порівняно із середніми показниками серед країн-членів OECD, де цей відсоток складає 0,5% [13, с. 215]. Хоча існують певні складнощі щодо порівняння освітніх послуг серед країн, так як в різних країнах існує свій підхід до навчального процесу, але навіть, незважаючи на цей факт, очевидним є те, що Австралія дійсно відстає у фінансуванні дошкільної освіти.

У своїх дослідженнях австралійські вчені говорять і про те, що потрібно звернути увагу на австралійських дітей шкільного віку: знайти шляхи щодо реалізації їхнього потенціалу. В Австралії найнижчий показник відвідування учнями старшої середньої школи (high school). За даними Бюро Статистики Австралії кількість учнів зросла з 1980 до 2000 року з 38,8% до 74,4%. Але після досягнення 77,2% у 2004 році довготривале зростання різко скоротилось і знизилось до 76,5% вже у 2005 році. Проте, і цей результат вивів Австралію на середній рівень рейтингу серед країн-членів OECD щодо навчання дітей у старшій середній школі. 77% осіб віком від 25-34 років закінчили старші класи середньої школи, а у віці 45-54 роки лише 62% [2]. Такі показники є низькими за стандартами OECD, хоча, Австралія випереджає країни Південної Європи, проте знаходиться позаду країн Східної Азії, Північної Америки, Скандинавії і Північної та Центральної Європи. У результаті низького відвідування учнями старшої школи, обмежується доступ до подальшої освіти, а звідси і зростання рівня безробіття. За даними звіту Дюссельдорпського форуму (2006) «Як живе молодь Австралії» відомо, що близько 30% випускників шкіл, 26% молоді віком від 18 років, 24% молоді віком від 19 років і 23% молоді старшого віку частково задіяні в навчальному процесі чи на виробництві [6].

Один із десяти учнів також має проблеми із проходженням тестування при закінченні певного шкільного рівня та переході на інший. За даними Національного звіту по школах Австралії:

- біля 7% учнів третіх класів мають складнощі при проходженні тестів із читання, письма та математики;
- біля 10% учнів п'ятих класів початкової школи мають також складнощі при проходженні тестів із грамотності;
- біля 10% учнів сьомих класів знаходяться нижче середнього рівня з читання і більше ніж 8% учнів мають проблеми із письмом. Тобто біля 20% учнів не проходять тестування [10].

Низьке інвестування освітньої галузі стримує розвиток людського капіталу. Для країни це означає, що зростання продуктивності праці не відбуватиметься, відсоток робочої сили буде стримуватися, а економіка не буде зростати відповідно до темпів росту світової еконо-

міки. Для громадян Австралії така ситуація призведе до пониження доходів, ніхто не зможе гарантувати збереження робочих місць, та зменшаться можливості для кар'єрного зростання.

Тому, піклуючись про свій власний народ, влада Австралії пропонує обрати інший шлях для розвитку своєї країни. Вона бере на себе зобов'язання збільшити інвестування освіти і людського капіталу, що істотно змінить національну економіку і добробут громадян Австралії. І це буде основна економічна стратегія Австралії на найближчі десятиліття.

В доповіді «Економічний доступ» за матеріалами Дюсельдорпського форуму (2005) зазначено, що існує тісний взаємозв'язок між збільшенням інвестування людського капіталу та зростанням продуктивності праці. Йдеться про те, що якби 50000 учнів щорічно продовжували навчання в старших класах загальноосвітньої школи та професійно-технічних закладах, країна могла би збільшити продуктивність праці на 0,62%, а економіка піднялась би на 1,1% до 2040 року [5].

Австралійський економіст Стів Доурік (Steve Dowrick) підрахував, що якщо австралійцям надати ще один рік додаткового навчання, це буде стимулювати економічне зростання на 0,3% і підвищить зростання продуктивності праці щонайменше на 0,3 % щорічно [4].

За останні роки спостерігається більш широке визнання професій із вищою кваліфікацією. Люди, що отримали якісну освіту та пройшли кваліфіковане навчання, як правило, можуть швидше знайти себе в робочому середовищі та адаптуватись при зміні робочого місця.

За даними Бюро Статистики Австралії на 2001 рік, австралійці, що продовжили навчання після школи та отримали певну кваліфікацію, мають довший трудовий стаж, ніж ті, що мають лише сертифікат про середню освіту [1]. Людей, що провели більше років в галузі освіти, в подальшому житті не бентежить той факт, що вони можуть залишитись без роботи, адже кваліфіковані спеціалісти завжди при справі. З більшою частиною населення, що буде задіяна в робочому процесі, Австралія краще справиться із труднощами, які можуть виникнути і при демографічних змінах.

Всі чинники, наведені вище, вплинули на виборчий процес в Австралії 2007 року, коли Лейбористська партія прийшла до влади на чолі з прем'єр-міністром Кевіном Раддом та розпочала «революцію» в галузі освіти, вважаючи, що це має посприяти сталому економічному успіху країни. Таку політичну програму підтримала більшість громади Австралії. Австралійський Союз прагне створити освітню систему, що відповідатиме світовим стандартам найвищого рівня.

У 2010 році в Австралії спостерігається падіння рейтингу лідера Лейбористської партії Кевіна Радда. Після виборів, проведених в Австралії 21 серпня 2010 року, ні лейбористи, ні Національна партія не отримали більшості голосів виборців, проте, колишнього віце-прем'єра правлячої партії Джулію Гіллард підтримала більша частина незалежних депутатів, після чого, восени цього ж року, вона стала прем'єр-міністром Австралії. Джулія Гіллард продовжує освітні реформи, започатковані своїм попередником. Вона ставить освіту у центр політичних перетворень.

Переваги від збільшення фінансування освіти виходять далеко за рамки макроекономічних чинників, таких як підвищення продуктивності праці та зростання рівня життя населення. Завдяки освітнім реформам громадяни Австралії матимуть шанс підвищити свій освітній рівень, що допоможе їм краще облаштувати життя, розширити можливості працевлаштування, знайти роботу, що приносить задоволення та більший заробіток. Тобто, можна сказати, що інвестиції в освіту – це мудре рішення, яке обов'язково принесе свої дивіденди.

Список використаних джерел

1. Australian Bureau of Statistics, 2001. – Режим доступу: <http://www.abs.gov.au>
2. Australian Bureau of Statistics. (May 2006) Schools Catalogue 4221.0, table 11. – Режим доступу: <http://www.abs.gov.au>
3. Charles Handy. Future of Work. - John Wiley & Sons, 1984. – 216 p.
4. Dowrick, Steve. Investing in the Knowledge Economy: implications for Australian economic growth, 2002. – Режим доступу: <http://www.cbe.anu.edu.au>
5. Dusseldorp Skills Forum. The Economic Benefit of Increased Participation in Education and Training, 2005. – Режим доступу: <http://www.dsforum.org.au>

6. Dusseldorp Skills Forum. How Young People are Faring 2006: Key Indicators. November 2006. – Режим доступу: <http://www.dsf.org.au>
7. IEA. TIMSS 2007. International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. By Michael O. Martin, Ina V.S. Mullins, Pierre Foy [et al.]. – Boston: TIMSS&PIRLS International Study Center, 2008. – 473 p.
8. IEA. TIMSS 2007. International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. By Michael O. Martin, Ina V.S. Mullins, Pierre Foy [et al.]. – Boston: TIMSS&PIRLS International Study Center, 2008. – 497 p.
9. Lester Thurow. The Future of Capitalism. – Morrow, 1996. – 385 p.
10. National Report on Schooling in Australia, 2004. – Режим доступу: <http://www.mceetya.edu.au>
11. OECD. OECD Economic Surveys: Australia 2006. – Paris: OECD Publishing, 2006. – 151 p.
12. OECD. Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. – Paris: OECD Publishing, 2006. – 445 p.
13. OECD. Education at a Glance 2006. – Paris: OECD Publishing, 2006. – 465 p.
14. OECD. Science, Technology and Industry Outlook. – Paris: OECD Publishing, 2006. – 250 p.
15. OECD. Education at Glance 2008. OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2008. – 521 p.
16. Peter F. Drucker. Post-Capitalist Society. – HarperCollins Publishers, New York, 1993. – 232 p.
17. Richard Florida. The Right of the Creative Class. – New York. – 434 p.
18. World Economic Forum. The Global Competitiveness Report 2008–2009. – Geneva, Switzerland, 2008. – 500 p.

Statistical data about Australian education financing, and its ranking among OECD member countries are analyzed. Modern reformation strategies in schooling in australia are clarified.

Key words: *Reformation, school education, human resource, productivity, national investments, educational service.*

УДК 37.035.6:172.15

Величко О. М.*

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ У КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ

У статті розглянуто особливості, передумови виникнення та перебігу міжетнічних конфліктів на сучасному етапі розвитку суспільства. Визначено шляхи їх подолання в контексті виховання культури міжетнічних стосунків молоді в умовах поліетнічної держави.

Ключові слова: *міжетнічні конфлікти, культура міжетнічних стосунків.*

Міжетнічні конфлікти, що виникають сьогодні у багатьох сучасних державах, відбуваються одночасно з поглибленням системної кризи в суспільстві, яка виявляється в основних сферах життя людей – економіці, політиці, соціальному житті, культурі зокрема. Тому проблема вирішення та попередження міжетнічних конфліктів потребує нагального розв'язання, що вимагає на освітньому рівні посиленої уваги у вирішенні завдань гармонізації та виховання культури міжетнічних стосунків молоді в умовах поліетнічної держави.

Не випадково багато зарубіжних та вітчизняних вчених приділяють цій проблематиці велику увагу. Це, зокрема, Л. Дробижева, А. Аклаєв, В. Коротеєва, Г. Солдатова, Ю. Бромлей, В. Євтух, Л. Аза, В. Трощинський, І. Прибіткова та багато інших науковців, котрі досліджують етнонаціонально-конфліктологічне питання. Вони відзначають багатоваріантність підходів до визначення феномена етнічного конфлікту, що нерідко призводить до різних інтерпретацій сутності цього явища [2; 4; 9].

* © Величко О. М., 2012

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей та передумов виникнення міжетнічних конфліктів, визначення шляхів їх подолання в контексті виховання культури міжетнічних стосунків молоді.

У сучасних поліетнічних умовах питання основних чинників, засобів досягнення миру і попередження конфліктів на етнічному ґрунті привертає до себе підвищену увагу. Розв'язання національного питання, яке виникає у зв'язку з певними проблемами у міжнаціональному спілкуванні, засвідчує, що міжнаціональні напружені і суперечливі питання існують завжди, а їх залагодження полягатиме у пошуку шляхів гармонізації міжнаціональних відносин, у запобіганні переростанню цих суперечностей у міжнаціональні конфлікти [2; 9].

Сучасні західні концепції соціального конфлікту розглядають у якості його джерела придушення людських потреб. Наприклад, відповідно до теорії «міжетнічного реконструювання життєвого світу» етнічний конфлікт виникає як наслідок існуючих розходжень у різних світах. Кожен етнос, етнічна група, на думку закордонних учених, являє собою особливий світ, що відрізняється від інших, і при взаємодії різних світів можливе виникнення складних конфліктних ситуацій. Відмінною рисою «світів» є їхнє некритичне відношення до своєї етнічної спільності, а спроба рефлексії означає вихід за його межі. Специфічна особливість конфліктів між «світами» укладається в принциповій неможливості їхнього розрізнення за допомогою логіки, раціоналізму. Основною причиною, що сприяє збереженню «світів», є потреба в значенні, тобто потреба створення власного світу як умови безпеки, життєдіяльності, самореалізації, ідентифікації. Кожен інший «світ» розглядається як ворожий і стає загрозою існуванню даному «світу» [6; 9].

Таким чином, у цьому випадку, конфлікт «світів» розглядається як зіткнення способів реалізації людських потреб [10, с.135].

Російські вчені вважають, що однією з головних передумов етнічного конфлікту виступає певна ідеологія – теорії й практики національної переваги, тобто характерне неприйняття культури, традицій, релігії, звичаїв іншого народу. Відбувається збільшення концентрації уваги на об'єктивних протиріччях, труднощах економічного, соціального, екологічного, духовного характеру, «білих плямах» історії, недосконалості національно-державного устрою, правового захисту достоїнства громадян. Всьому цьому надається «національне» забарвлення, протиставлення народів, оголошення винятковості «своєї» нації [3; 7].

Етнічні конфлікти носять унікальний характер. Вони є наслідком розпаду або дезінтеграції соціуму, дискримінації однієї нації іншій, порушенням угод, розриву відносин і зв'язків між людьми. Причинами міжетнічних конфліктів є боротьба за розподіл і перерозподіл матеріальних і культурних цінностей між етносами, етнічними групами.

Передумови виникнення етнічних конфліктів досить різноманітні й у латентному стані присутні будь-якому поліетнічному суспільству. Об'єктивізація цих існуючих раніше передумов у суспільній свідомості значної частини народу перетворює їх у дійсні причини етнічного конфлікту й тим самим робить його реальністю. Під об'єктивізацією розуміється процес усвідомлення конкретними людьми існуючого порядку речей у навколишній соціальній дійсності й поява прагнення до його зміни, якщо він чимось їх не влаштовує.

Серед передумов, що виступають як причини розвитку етнічних конфліктів і конфліктних ситуацій, виділяють наступні:

- соціально-економічні (нерівність у соціальному статусі або рівні життя);
- політичні (відродження етнічності в будь-якій країні супроводжується появою нових політичних лідерів меншинств);
- культурно-мовні (недостатне з погляду представників етнічних меншинств використання їх мови й культурних символів у суспільному житті);
- етнодемографічні (порівняно швидка зміна співвідношення чисельності контактуючих народів внаслідок міграційних процесів і розходжень у рівні природного приросту);

- екологічні (погіршення якості навколишнього середовища й використання природних ресурсів у результаті їхнього забруднення або виснаження внаслідок використання представниками іншої етнічної групи або державою, асоційованою з іншим народом);
- етнотериторіальні (розбіжність державних або адміністративних меж із межами розселення народів);
- історичні (минулі взаємини народів – війни, депортації й пов'язані з ними негативні аспекти історичної пам'яті);
- конфесійні (включають розходження в рівні сучасної релігійності населення);
- культурні (тобто культурні розходження в широкому змісті слова, від особливостей побутового поведіння до специфіки політичної культури);
- психологічні (погроза насильницького руйнування звичного способу життя, матеріальної й духовної культури, ерозія системи цінностей і традиційних норм по-різному сприймаються соціальними групами й індивідами в етносі; у цілому вони викликають в етнічній спільності захисні реакції, тому що відмова від звичних цінностей припускає визнання переваги цінностей домінуючого етносу, породжує почуття другосортності, поняття про національну нерівність) [3; 5].

Звичайно, міжетнічні конфлікти, з одного боку, виступають наслідком прояву негативних стереотипів взаємного сприйняття (суперницьких) народів, що контактують; з іншого – породженням конфліктних ситуацій, що виникають як результат прояву невдоволеності представниками тих або інших етнічних груп, у певних вимогах на: цивільну рівноправність (від прав громадянства до рівноправного соціального статусу й економічного становища); права на культуру (символічне використання рідної мови на вивісках, використання мови етнічних меншин у суді, державних установах, в освіті); права на здійснення певних змін [4; 5].

Міжетнічні конфлікти супроводжуються певною динамічною ситуацією, що проявляється у вигляді хоча б однієї з наступних дій даної групи:

- еміграції, що істотно змінює місцевий етнODEMOГРАФІЧНИЙ баланс на користь певних етнічних груп;
- створення політичної організації («національного» або «культурного» руху, партії), що декларує необхідність зміни положення, що створилося, в інтересах зазначеної етнічної групи (груп) і тим самим провокуючу відповідну протидію органів державної влади;
- спонтанних акцій протесту проти обмеження своїх інтересів з боку представників іншої місцевої етнічної групи або органів державної влади у вигляді масових мітингів, ходів, погромів [2; 4; 5].

Етнічні конфлікти можна класифікувати за різними критеріями. Самою загальною класифікацією є розподіл етнічних конфліктів на два види:

1. Конфлікти між етнічною групою (групами) і державою.
2. Конфлікти між етнічними групами (між асоціаціями груп).

Ці два види конфліктів учені часто узагальнено називають міжнаціональними, розуміючи під ними будь-які протиборства між державами й етнічними групами, причиною яких є необхідність захистити інтереси й права відповідних націй, народів або етносів.

Крім того, можлива класифікація етнічних конфліктів за пріоритетними цілями, сформульованими організаціями однієї зі сторін, а, отже, і за можливими наслідками для поліетнічного соціуму, в якому вони розвиваються. У зв'язку з цим розрізняють:

1. Соціально-економічні конфлікти, які виникають на основі вимог вирівнювання рівня життя, соціально-професійного складу й представництва в елітних верствах (з боку представників «відстаючих» етнічних груп).
2. Етно-територіальні конфлікти, що, як правило, мають глибоке історичне коріння. Надзвичайно гостро вони протікають у місцях насильницького переселення депортованих народів і на їхній історичній Батьківщині при реалізації права на повернення колишніх територій.

3. Етно-демографічні конфлікти, які виникають там, де реальна небезпека розмивання, розчинення етносу в результаті швидкого механічного припливу іншомовного населення. Пріоритетною вимогою в таких випадках стає захист прав корінних націй, введення різного роду обмежень для «сторонніх» [3; 4; 5].

Отже, розглянувши специфіку, передумови, види міжетнічних конфліктів, можна дійти висновку, що досить часто традиційні методи врегулювання конфлікту в ситуаціях міжетнічної взаємодії є неефективними, тому що суб'єкти конфлікту не бажають ні за яких умов йти на компроміс, поступки, думаючи, що здійснюється зазіхання на їх життєво важливі цінності й потреби.

У свою чергу, К. Султанбаєва пропонує, щоб стереотипи поведінки (традиції, звичаї тощо) іншого етносу не викликали нерозуміння, а іноді навіть ворожості, потрібно зробити їх близькими і зрозумілими, начебто „своїми”. Процес опанування одним етносом культурними цінностями іншого етносу, зазначає дослідниця, є оптимальним шляхом для зняття напруженості між двома народами, адже міжетнічні відносини – це складний, історично зумовлений процес взаємодії різних етносів, де кожний етнос керується компліментарністю, етностеретипом та стереотипом поведінки. А компліментарність і стереотипізація можуть виступати як об'єднуючими факторами, так і роз'єднуючими. За К.Султанбаєвою, завданнями виховання культури міжнаціональних відносин є: становлення у школярів почуття національної самосвідомості, пробудження інтересу до історичних пам'яток, культури свого етносу, сприяння збереженню чистоти рідної мови, виховання бажання і вміння спілкуватися з представниками різних етносів, зберігаючи при цьому власну індивідуальність, виховання терпимого ставлення до людей інших національностей [8, с. 5-7].

Саме тому, погоджуємося із думкою І. Шевеля, що сьогодні перед українською молоддю стоїть проблема облаштування взаємин суспільства, спрямування потенціалу різних етнічних груп на своєчасне задоволення культурно-духовних потреб усіх громадян країни.

Зокрема, варто зазначити, що, на жаль, ще недостатньо педагогічних досліджень із формування особистості з почуттям національної гордості та поваги до інших народів. Тому зростає актуальність щодо значущості педагогічної діяльності з вирішення проблеми виховання молоді в сфері міжетнічних стосунків.

На думку А. Большової, робота педагога з виховання культури міжетнічних стосунків молоді має відбуватися з урахуванням регіональних та місцевих особливостей колективів вихованців, адже національні моменти проявляються не лише в тому, що традиції та звичаї націй покладають певний відбиток на характер та дії вихователів та вихованців, а й на зміст навчання у сучасній школі, який включає різні компоненти національного життя, через які передаються психологія, характер, традиційна свідомість, моральні цінності народу [1, с. 7-8].

Таким чином, виховання молоді у сфері міжетнічних стосунків полягає у вивченні як загального в етнопедагогічній культурі, так і національно-особливого, для чого слід досліджувати, шукати, виявляти специфічно-національне, своєрідне.

Особливу увагу варто звернути на виховання гуманізму в контексті вирішення міжетнічних конфліктів, тобто вироблення правильного ставлення до мови, культури народів, до історичних пам'яток, слід пояснювати, що видатні люди різних народів завжди проявляють гуманність у міжетнічних стосунках, виступають проти недооцінки національних інтересів, бо не можна розуміти загальнолюдське без поєднання міжнаціонального [1, с. 8].

Кінцевою метою виховання гуманності у людей в сфері міжетнічних стосунків є, на нашу думку, прискорення та оптимізація процесу виховання культури міжетнічних стосунків, за яким відбувається розширення кругозору підлітків знаннями про культуру, традиції, цінності свого та оточуючих народів; створення сприятливого психологічного клімату для дітей, що належать до різних етнічних груп; використання інтерактивних форм для роботи з підростаючим поколінням з метою виховання дітей у дусі міжетнічної толерантності й культури миру.

У процесі розгляду проблеми міжетнічних конфліктів, було виявлено особливості, передумови виникнення та перебігу міжетнічних конфліктів, визначено шляхи їх подолання

в контексті виховання культури міжетнічних стосунків, а саме через виховання гуманізму, вивчення як загального в етнопедагогічній культурі, так і національно-особливого, специфічного, з урахуванням регіональних та місцевих особливостей колективів вихованців.

Перспективою подальших пошуків у цьому напрямку є розробка методики виховання культури міжетнічних стосунків як дієвого засобу запобігання міжетнічних конфліктів та встановлення позитивних міжетнічних стосунків молоді.

Список використаних джерел

1. Большова А. Ф. Воспитание и гармонизация межнациональных отношений учащихся в современном образовательном пространстве: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01. – М, 2009. – 23 с.
2. Бромлей Ю. В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность / Ю. В. Бромлей – М., 1987. – 333 с.
3. Здравомыслов А. Г. Фундаментальные проблемы социологии конфликта и динамика массового сознания / А. Г. Здравомыслов // Социологические исследования. – 1993. – № 8. – С. 12-21.
4. Идентичность и конфликт в постсоветских государствах / Под ред. М. Б. Олкотт, В. Тишкова и А. Малашенко. – М.: Моск. Центр Карнеги, 1997. – 491 с.
5. Кафарський В. І. Етнологія. Підручник / В. І. Кафарський, Б. П. Савчук – К : Центр навчальної літератури, 2006. – 432 с.
6. Крысько В. Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Крысько. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
7. Национальный вопрос и буржуазная идеология / Э. А. Баграмов. – М.: Мысль, 1966. – 325 с.
8. Султанбаева К.И. Воспитание культуры межнационального общения подростков в условиях сельской многонациональной школы Хакасии: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук.: 13.00.01. / Ин-т развития личности. – М., 1995. – 17 с.
9. Штракс Г. М. Социальные противоречия как система (методологический аспект) / Г. М. Штракс // Диалектика как научное мышление. – М.: Наука, 1988. – С. 167-172.
10. Этнопсихологический словарь / под ред. В.Г. Крысько. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 343 с.

The peculiarities, prerequisites of appearance of the process of the interethnic conflicts on the modern stage of society development are considered in the article. The ways of their overcoming in the context of the upbringing of youth interethnic relations culture under the conditions of polyethnic state are defined.

Key words: *interethnic conflicts, the culture of interethnic relations.*

УДК 37.013(477) «18-19»(018)

Грязнов І.О.*

ІДЕЇ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті зроблена спроба проаналізувати певні ідеї виховання громадянськості в сучасних умовах педагогічної діяльності.

Ключові слова: *ідеї, громадянськість, учнівська молодь, виховання.*

Зауважимо, що сучасні тенденції розвитку українського суспільства, як зазначає О. Сухомлинська (“Громадянське виховання: спадщина і сучасність”), висунули на передній план педагогічного й всього громадського життя проблему громадянськості як якості суспільства і якості особистості [5, с. 3].

* © Грязнов І.О., 2012

Підкреслимо, що про важливість виховання громадянськості висловлювались такі відомі українські педагоги, як Я. Мамонтов, Я. Чепіга, В. Дурдуківський, О. Залужний та багато інших.

Зазначимо, що громадянськість особистості, яку складають моральна, політична та правова культура, почуття власної гідності, внутрішньої свободи і водночас вболівання за суспільні ідеали, за пріоритети держави, благо свого народу і його дружні взаємини у світовому співтоваристві визначається як один із головних критеріїв і результатів громадянського виховання. До складових особистісних якостей громадянськості відносять:

- громадянську самосвідомість (розумове осягнення і внутрішнє прийняття людиною того реального факту, що вона належить до певного державного соціуму);
- почуття громадянської гідності (переживання людиною позитивного ставлення до самої себе і вимога нею такого ж ставлення від інших з огляду на цінності своєї держави);
- почуття громадянського обов'язку (особистість усвідомлює і переживає свою багатосторонню залежність від держави, інтеріоризує ті завдання, які поставила перед нею держава, і які вона повинна реалізувати в своїй діяльності);
- почуття громадянської відповідальності (переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянському обов'язку);
- громадянську совість (допомагає не лише осмислити наслідки поведінки, а й емоційно на них прореагувати);
- громадянську мужність (виражається в здатності при відстоюванні державно-суспільних цілей діяти рішуче, доцільно, активно в складних екстремальних ситуаціях).

Безперечно, *громадянська зрілість* особистості, що складається як із практичних навичок участі в суспільному житті, так і рівня розвитку громадянських якостей особистості, повинна стати головним результатом громадянського виховання. Такий соціальний досвід у ході виховної педагогічної дії, звісно повинен набуватися як у ході навчального процесу, так і внаслідок поза-класної чи позашкільної діяльності. Рівень громадянської зрілості учнів буде зростати тоді, коли навчально-виховна програма у школі та громадянська діяльність у суспільстві гармонійно та систематично поєднуються. Провідне місце у виховному процесі, на наш погляд, повинно посідати використання таких форм виховання громадянськості, що передбачають добровільний вибір особистістю поведінки, котра відповідає таким важливим категоріям, як *обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість*.

Цілком очевидно, що використання у сучасній виховній практиці провідних ідей громадянського виховання особистості, які були визначені вітчизняними педагогами минулих років, сьгодні, дають можливість вибору в цьому аспекті оптимальних варіантів рішень.

Безперечно, метою сучасного українського суспільства є не просто перейменування колишнього імперського громадянина в українського шляхом зміни самоназви, а формування якісно нового – як у національному, так і в соціальному плані – громадянина незалежної української держави. Взірєць, ідеал такого громадянина містять у собі ті найкращі риси, які відповідають уявленням, подіям і очікуванням широких мас суспільства. Спонукальна сила цілей та ідеалів громадянського виховання зростає, якщо вони стають чітко усвідомленими, привабливими і реальними для більшості членів суспільства.

Ще на початку ХХ століття відомий національний діяч М. Грушевський акцентував увагу на необхідності й важливості формування національно-громадянського світогляду учнівської молоді. Головною метою громадянського виховання видатний діяч визначав формування патріота своєї держави, який прагне її процвітання, незалежності й могутності.

Сьогодні ми також ставимо за мету громадянського виховання – підготовку учнів до відповідальної й усвідомленої життєдіяльності в громадянському суспільстві демократичної правової держави через створення умов для формування громадянської компетентності особистості, що володіє системою цінностей, яка визначає її поведінку, інтереси і вчинки й дозволяє їй активно і відповідально реалізовувати свої цивільні права та обов'язки. У цьому аспекті, доцільним стає акцентування таких завдань громадянського виховання, як:

- формування глибоких і стійких уявлень про світ, суспільство, націю, державу, соціальні зв'язки і відносини;
- навчання навичкам демократичного управління державою, громадського контролю за всім, що відбувається в країні;
- усвідомлення національно-демократичних ціннісних орієнтирів;
- створення умов для виховання правової самосвідомості і правової культури;
- сприяння розвитку якостей, навичок, моделі поведінки, мотивацій і установок, що дозволяють реалізовувати і відстоювати громадянську систему цінностей.

Доречним, у цьому зв'язку, стає акцентування у процесі виховної діяльності таких ідей, як:

- ідея узгодження цінностей поколінь;
- ідея придбання навичок усвідомленого вибору і розуміння особистої відповідальності;
- ідея оптимально організованої діяльності школярів.

Сьогодні ми звертаємо увагу на той факт, що всебічний підхід до реалізації системи громадянського виховання в школі повинен досягатися не тільки засобами одного предмету чи навчального курсу, а, в першу чергу, відповідною організацією укладу шкільного життя та включенням компонентів громадянського виховання у тематику різних шкільних предметів і позакласних заходів.

Зазначимо, що з метою більшої ефективності виховання громадянськості в процесі навчально-виховних заходів необхідно спиратися на знання, здобуті на уроках, поглиблювати та поширювати їх, адже тільки на ґрунті знань формуються стійкі переконання і відповідні стереотипи поведінки та дій; заходи громадянського змісту повинні логічно продовжувати урочну роботу, мати певну систему, враховувати принцип послідовності, а також бути доступними та цікавими.

Про важливість громадянського змісту тематики бесід з дітьми та учнівською молоддю акцентували увагу такі педагоги, як М. Скрипник, Г. Гринько та ін.

На наш погляд, сьогодні актуальною тематикою бесід у аспекті громадянського виховання є:

- Україна – моя рідна Батьківщина;
- моя рідна земля;
- національні герої і патріоти України;
- ідеї громадянського становлення особистості;
- державна символіка України;
- права і обов'язки громадянина;
- рід, родина, нація і Батьківщина;
- громадянська культура поведінки;
- демократичні ціннісні орієнтири (та ін.)

Вважаємо, що актуальними та доцільними позакласними заходами громадянського виховання особистості є:

- без верби і калини нема України;
- свято рідної мови;
- літературні вечорниці;
- географічна вікторина;
- мій рідний край – моя історія жива;
- фестивалі дитячої народної творчості;
- екологічні рухи;
- освоєння традиційних ремесел і народних промислів;
- військово-спортивні ігри (та ін.)

Підкреслимо, що і в умовах сьогодення актуальною залишається проблематика моральної вихованості особистості. Свідомий громадянин, як відомо, є насамперед морально вихованою людиною. Зазначимо, що українські педагоги завжди акцентували увагу на важливості морального виховання майбутнього громадянина держави (С. Русова, І. Огієнко, Г. Ващенко та ін.). Адже в основі морального виховання лежить, передусім, процес передавання людині моральних норм, правил і принципів поведінки в суспільстві з метою перетворення їх у значущі, внутрішньо необхідні регулятори її соціальних проявів.

Мораль розуміємо як загальноприйнятий у суспільстві модус поведінки й ставлення одного індивіда до іншого. Моральні норми, як незліченну кількість разів перевірені людською практикою цінності співіснування (чесність, вірність, прямота, ставлення до іншого, як до собі подібного), лежать в основі стабільного й довготривалого існування будь-якої спільноти. Основною інстанцією, яка контролює моральні норми, виступає совість (особистісна форма морально-емоційного самоконтролю) конкретної людини як суб'єкта моральної поведінки. У загальних рисах психологічний механізм функціонування совісті – це процес самооцінки людиною себе за певною ціннісною шкалою, яка базується на суспільно прийнятих критеріях добра й зла, справедливості та порядності. Результатом такої оцінки у випадку аморального вчинку виступає гостре почуття вини, емоційно тривожне переживання невідповідності своїх намірів або дій суспільно визначеним зразкам бажаної поведінки, які органічно ввійшли в уявлення особистості про гідну самоповаги й поваги навколишніх поведінку людини. Моральна зріла особистість використовує власні моральні знання й почуття як орієнтир в організації своїх перспективних дій, прагнучи діяти “по совісті”.

Таким чином, совість як ціннісно-рефлексивний елемент моральної свідомості особистості поряд із моральними знаннями й ідеалами відіграє роль внутрішнього регулятора соціальної активності людини. Виділення саме моральних критеріїв як основних в оцінці людиною себе забезпечує дійсно моральну саморегуляцію поведінки людини. А формування моральної саморегуляції і повинно виступати центральною ланкою системи морального виховання.

Очевидно, що *моральність особистості* є найважливішою складовою громадянської свідомості. Вона включає гуманістичні риси, що являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей:

- доброту;
- увагу;
- чуйність;
- милосердя;
- толерантність;
- совість;
- чесність;
- повагу;
- правдивість;
- працелюбність;
- справедливність;
- гідність;
- терпимість до людей;
- повагу і любов до своїх батьків, роду.

Зазначимо, що завжди громадянська свідомість розглядалася у вітчизняній суспільно-педагогічній думці в аспекті формування патріотичних почуттів (М. Костомаров, П. Куліш, В. Антонович, М. Драгоманов, М. Грушевський, І. Франко, В. Винниченко, С. Русова, І. Огієнко, В. Дурдуківський, Я. Чепіга, Т. Лубенець, Г. Ващенко та багато інших). І сьогодні, на наш погляд, *актуалізація патріотичних цінностей у формуванні державотворчих устремлінь молоді* є одним із визначних орієнтирів виховання громадянськості в сучасній виховній практиці. Формування патріотичних цінностей і почуттів означає створення високого ідеалу служіння рідному народові, готовності до героїчного подвигу в ім'я процвітання і незалежності України. Діти і молодь повинні усвідомити наступні фундаментальні поняття:

- Земля – спільний дім людства;
- Батьківщина – унікальна, єдина, дана долею що дісталася від попередніх поколінь, яку треба берегти і захищати від негативних по відношенню до неї проявів;
- Громадянин – людина, яка ідентифікує себе з певною країною, у якій вона наділена відповідним юридичним статусом, що є підставою для користування певними правами, а також дотримання обов'язків.

Підкреслимо, що патріотичне виховання нерозривно пов'язане з підготовкою молоді до захисту Батьківщини. В першу чергу, це систематична і цілеспрямована діяльність з формування у майбутніх громадян високої патріотичної свідомості, почуття вірності своїй державі, готовності до виконання громадянського обов'язку і конституційних обов'язків по захисту інтересів Батьківщини. Саме з патріотизмом органічно поєднується національна свідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації:

- вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє;
- волю до праці на користь народу;
- вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку;
- систему вчинків які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією.

Отже, переконані, що в умовах сьогодення, ми повинні звертати увагу на важливість актуалізації розвитку ідей виховання громадянськості у контексті національно-патріотичних ціннісних спрямувань українського народу.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтовано виховання : Науково-метод. посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання (система цінностей) / О. Вишневецький. – Львів. – 1999. – 15 с.
3. Грушевський М. Хто такі Українці і чого вони хочуть / М. Грушевський. – К. : Знання, 1991. – 240 с.
4. Кучинська І.О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : монографія / І.О. Кучинська, – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2009. – 196с.
5. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – №4. – С. 20-25.
6. Чорна К. Громадянське виховання – нагальна потреба України / К. Чорна // Освіта України. – 2000. - №51/52. – С. 5.

At has been made an attempt to analyse the certain ideas of civil education under the modern conditions of pedagogical activity.

Key words: *ideas, civility, school youth, education.*

УДК 37(091)(437)

Дзюбишина Н.Б.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ БРНЕНСЬКОГО РЕФОРМАТОРСЬКОГО ЦЕНТРУ

У статті аналізуються теоретичні погляди представників руху чехословацького педагогічного реформізму в м. Брно, визначаються їх відмінності від празького напрямку. Автор характеризує діяльність товариства „Нових шкіл”, особлива увага приділяється його експериментально-практичній діяльності.

Ключові слова: *чехословацький педагогічний реформізм, брненський напрям, „нові школи”, експериментальні школи.*

Актуальність вивчення теоретичного і практичного досвіду чехословацького педагогічного реформізму міжвоєнного періоду (1918-1938 рр.) обумовлена можливістю його

* © Дзюбишина Н.Б., 2012

використання при вирішенні сучасних проблем реформування та демократизації української школи. Могутнім поштовхом для розвитку чехословацького педагогічного реформізму як складової зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. послужило принципово нове осмислення людської суті і людського буття у філософських теоріях того часу, які відкинули технократичний підхід до особистості, що визнавав перевагу природо-наукових знань над почуттями. На противагу механіцизму в осмисленні суті життя та його існування відроджується і поглиблюється погляд на людину як на єдність тілесного, духовного й душевного витоків, які синтезують розум, почуття і практичну діяльність [2, с. 154-155].

Проблеми чехословацького педагогічного реформізму міжвоєнного періоду 1918-1938 рр. практично не досліджувалися у вітчизняній науці. Учені лише побіжно торкалися питань розвитку та функціонування педагогічних реформ в освітній сфері Чехословаччини зазначеного періоду (М. Євтух, В. Кемінь, М. Кузьмін). Ця тема стала предметом наукових пошуків зарубіжних учених XIX – XX ст., зокрема чеських. Варті уваги праці Я. Ванека (J. Vaněk), Р. Ванової (R. Vanová) С. Врани (S. Vrána), В. Ендіка (V. Andic), В. Спєвачека (V. Spěvaček), Б. Угера (B. Uher), Е. Урбановської (E. Urbanovská), Е. Чапека (E. Čapek) та ін., які присвячені вивченню окремих питань досліджуваної проблеми. Діяльність брненського напрямку чехословацького педагогічного реформізму, зокрема спілки „Нових шкіл” висвітлюється у монографії Б. Угера „Нові школи в довоєнній Чехословаччині” (B. Uher „Nové školy v předválečném Československu”) [8] (видана у Празі у 1971 р.), яка ґрунтується на широкому колі джерел із маловідомих і невідомих раніше документів.

Мета статті – проаналізувати теоретичні погляди та експериментальну діяльність представників поміркованого напрямку чехословацького педагогічного реформізму в м. Брно, охарактеризувати діяльність товариства „Нових шкіл”.

Виклад основного матеріалу. Філософська основа чехословацького педагогічного реформізму, будучи за своєю суттю плюралістичною, як і весь каркас зарубіжної реформаційної педагогіки, склала єдність трьох підходів: до особистості дитини, до організації нової школи і до створення життєвого простору для дітей. Стержневою системоутворюючою ланкою реформаційної педагогіки є альтернативний підхід до особистості дитини, який базується на ідеї визнання її унікальної природи та права на індивідуальний розвиток.

Реформаційні процеси в Чехословаччині впливали зі структури соціально-політичного, економічного та національно-психологічного устроїв суспільства. Норми і цінності традиційної політичної культури чехів і словаків базувались на принципах демократії, гуманізму, на ідеї рівності, поваги думки кожного. Саме з цих ідеалів виросла тенденція до реформізму, переваги розуму замість над насиллям.

Варто зазначити, що рух чехословацького педагогічного реформізму мав два напрями: празький та брненський реформаторські центри. Аналізуючи теоретичні праці реформаторів, доходимо висновку, що празьке крило реформаторського руху, яке очолював В. Пршигода (V. Příhoda), черпало стимули для своєї діяльності у тогочасній біхевіористичній психології американського дослідника Е. Торндайка та прагматичній педагогіці Дж. Дьюї. Представники цього центру розглядали навчання як процес набуття особистого досвіду, практичних навичок, розв’язання життєвих проблем; навчання через діяльність та експеримент.

Крило реформаторського руху в м. Брно, яке очолював О. Хлуп (O. Chlup), підтримувало ідеї руху так званих „нових шкіл”, котрі пропагував швейцарець А. Фер’єр. Представники цього центру у своїй педагогічній практиці творчо поєднували досягнення різних течій реформаторської педагогіки на основі принципів педоцентризму, вільного вибору дитиною форм діяльності, творчої взаємодії між учителем та учнем. Вони менше експериментували на практиці, проте більше присвячували себе критичній оцінці іноземного досвіду і впливів з метою створення чехословацької концепції виховання й освіти, заснованої на позитивних елементах зарубіжної і чеської реформаційних педагогічних традицій [1, с. 73].

Найбільш виразними фігурами серед брненського напрямку чехословацької реформаційної педагогіки були О. Хлуп та Я. Угер, професори Масариківського університету в м. Брно.

Чехословацькі експериментальні школи широко використовували у своїй роботі наукові дослідження видатного вченого О. Хлупа (O. Chlup) (1875-1965). Це, передовсім, його дисертація „Пам'ять” (1918), наукові розвідки „Посібник природної етики у школі” (1922), „Розвиток педагогічних ідей у новий вік” (1925), „Дослідження душевних процесів у дітей малоздібних” (1925), „Педагогіка” (1933), „Дидактика середньої школи” (1935). Хлуп займався питанням взаємозв'язку психології та педагогіки і досліджував, насамперед, відношення педагогічного процесу до психології пізнання. Значну увагу вчений приділяв напрямкам виховання (соціальному, фізичному, моральному, естетичному) і відповідно ввів терміни „соціальна педагогіка”, „вікова педагогіка” та ін. Набагато глибше і різносторонніше О. Хлуп розглядав різні педагогічні реформи, які в той час проникали до Чехословаччини головним чином зі Сполучених Штатів Америки під впливом тодішньої філософії прагматизму. Він неодноразово наголошував на філософському корені цих педагогічних концепцій. За твердженням О. Хлупа, прагматизм здебільшого оволодів педагогічним і дидактичним мисленням американців. Реакція проти європейського інтелектуалізму викликала в країні технічний розмах, активні зусилля, ініціативу, однак сучасна індивідуалістична спеціалізація розробила культурну єдність, гармонію, різнобічність і взаємність, безперечно вплинула на європейську систему виховання [6].

У роботі „Дидактика середньої школи” (1935) [5] учений формулює мету чеської середньої школи, наголошуючи на соціальному вихованні та якісному навчанні основних предметів. Велику увагу він приділив методам навчання, шкільній організації, обмеживши кількість щоденних навчальних годин до чотирьох, а кількість предметів – до двох.

З середини 30-х років над обома філософськи різнорідними напрямками представників педагогічного реформізму стояла особистість філософськи і християнськи орієнтованого педагога Я. Угера (J. Uher) (1891-1942), який послідовно прагнув здійснити в межах реформаторської роботи синтез світових і чеських позитивних педагогічних елементів. Він відкидав позитивізм Ф. Крейчі, В. Пршигоди, Й. Уегли в педагогіці, вважаючи її наукою духовною, нормативною, яка відповідає не лише на питання „що є”, але й на питання „що має бути”.

Подібних поглядів дотримувався і професор педагогіки Й. Гендріх (J. Hendrich) (1888-1950), дослідник творчості Я. Коменського. На нашу думку, Я. Угер та Й. Гендріх були єдиними чехословацькими педагогами, які чітко зуміли розсудити, що є насправді функціональним і новим та означає прогрес для педагогічного мислення і практики школи, а що є тільки модним і тимчасовим.

З точки зору представників поміркованої течії чехословацького педагогічного реформізму в м. Брно, експериментальні школи не мають бути самоціллю, а повинні служити ідеї шкільної реформи, спрямованої на покращення способу виховання і навчання в усіх навчальних закладах. Учителями експериментальних шкіл, безумовно, мають бути люди надзвичайно освічені, захоплені справою шкільного оновлення, але водночас працівники обережні, критичні й об'єктивні [7, с. 224-236].

Як ми вже зазначали, лідери брненської течії педагогічного реформізму О. Хлуп та Я. Угер започаткували у Чехословаччині діяльність „нових шкіл”, яка ґрунтувалася на дотриманні сформульованих А. Фер'єром умов у дусі основних ідей реформаторської педагогіки, котрим повинні були відповідати ці школи.

Ці умови поділялися на три групи. Перша група стосувалася організації шкільної освіти на основі нестандартних педагогічних ідей. У „новій школі”, на думку А. Фер'єра, необхідно враховувати дані дитячої психології, здійснювати спільне навчання хлопців і дівчат, ввести трудову підготовку, забезпечити вільну діяльність дитини відповідно до її здібностей. Друга група умов передбачала таку методику викладання навчальних дисциплін, яка базувалася на фактах, експериментах, спостереженнях, розвивала самостійність учнів. Третя група умов

пов'язувалася з моральним вихованням, котре передбачало запровадження самоуправління учнів. Заохочення і покарання повинні були застосовуватися для розвитку вільної ініціативи дітей [3, с. 13-14].

Однак сьогодні важко сказати, коли саме виникла ідея створення у Чехословаччині громади для пропагування нових реформаційних педагогічних напрямів, а саме діяльності „Нових шкіл” (Nové školy). Справа у тому, що кореспонденція професора О. Хлупа не збереглася, архів „Нових шкіл” був конфіскований гестапо під час огляду квартири останнього керівника руху доцента Й. Дворжака. Тому точно встановити дату створення цієї громадської організації тепер неможливо. Чеський педагог-дослідник руху „Нові школи” Б. Угер зазначає, що „...ми поінформовані більше про діяльність руху за кордоном, ніж на чеських теренах” [8, с. 23]. На його думку, формально можна вважати, що на установчій конференції в Галазізі була створена в межах статуту Ліги національна секція у Чехословаччині під головуванням професора О. Хлупа та з місцезнаходженням у м. Брно, яка видавала офіційний часопис і займалася відповідною діяльністю [8, с. 23].

Відзначимо, що організаційна структура і зміст діяльності „Нових шкіл” у Чехословаччині регулювалися статутом, котрий час від часу друкувався в часописі з однойменною назвою. У статуті, зокрема, наголошувалося, що товариство „Нові школи” використовує наукові методики для досягнення своєї мети, аби „система освіти як єдине ціле ставала гармонійною частиною людського суспільства, морально виховувала характери людей, позначені сумлінною господарчою працьовитістю, які у спільній справі і взаємній допомозі творили б зближення і порозуміння між окремими частинами нації і людства” [8, с.23-24].

У десяти пунктах статуту перераховувалися методи та засоби, за допомогою яких „Нові школи” намагалися досягнути своєї мети. Це, зокрема, концентрація наукових пошуків та педагогічних досліджень учнівства, створення експериментальних інституцій, лабораторій, бібліотек, зразкових шкіл, співпраця вчителів і батьків, педагогічна пропаганда, лекції, курси, переклади, друковані праці [8].

За статутом, членами організації могли бути лише особи, котрі мали намір допомагати в досягненні мети товариства. При широті формулювання цілей така можливість стосувалася практично всіх. Свідченням того, що організація розросталася повільно, є дані, за якими серед 600 передплатників часопису „Нові школи” лише 85 були членами товариства. А тому його діяльність залишалася насправді обмеженою лише кількома пунктами з широкого списку засобів. Це, передусім, друковані праці, дослідницька робота, боротьба за реформування чехословацької освіти [8].

Насамперед відзначимо, що рух „Нових шкіл” виступав проти традиційних шкіл, обтяжених формалізмом, орієнтацією на жорстке навчання, на традиційні методи навчання [4, с. 18].

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує празька філія „Нових шкіл”, створена у 1929 р. Л. Ратгаусом і С. Свободою, яка займалася проблемами дошкільного виховання. Незалежність у фінансуванні від державних установ допомогла їм обминути будь-які перешкоди при вирішенні різних питань дошкільного виховання. Ця організація проявила дивовижну організаційну жвавість, проводила університетські курси для вихователів дошкільних закладів у Празі, Брно, Плзені, Теплиці, Хебі, Чеській Липі, Духцові, Карлових Варах та інших містах, в тому числі й у Словаччині.

Одним із першочергових завдань, що постали перед цим рухом, стало видання свого часопису. Друкованим органом руху став журнал „Нові школи”, який виходив у 1926-1935 роках. Загалом було видано вісім річних комплектів. У 1930-1931 навчальному році журнал тимчасово не виходив [8, с. 31]. Часопис займався теоретичними питаннями педагогіки і педагогічної психології, подавав конкретну інформацію про новий досвід і педагогічні експерименти за кордоном. Інформаційно-теоретичне спрямування журналу, починаючи з

другого року видання, доповнювали декілька дискусій. Постійною була увага до практичної діяльності шкіл, зокрема, вивчення рідної мови. Найвиразнішого звучання журналу надавали концептуальні статті його головного редактора О. Хлупа [8, с. 33].

Після річної перерви вийшов новий комплект журналу, який мав інший характер, ніж у попередні роки. Часопис „Нові школи” втратив своє прагнення до концептуальності і принципового розв’язання педагогічних проблем, він брав активну участь у полеміці, намагався обстоювати свої теоретичні принципи у зіткненні з празьким крилом реформаційного руху на чолі з В. Пршигодою. Ці гучні суперечки (про концепцію навчальних програм, про раціоналізацію, про об’єктивізацію шкільної праці, про глобальний метод) у той час велися у всіх педагогічних журналах і виданнях [8, с. 33-34].

Проте зазначимо, що глибина цього аналізу була досить обмеженою, тому що О. Хлуп, будучи членом КПЧ, здійснював його з класових позицій. Тим не менше, наукова і філософська обґрунтованість позицій руху „Нові школи” була, мабуть, головною причиною, чому рух здобув багато симпатій та викликав інтерес у прогресивних педагогів і всієї громадськості.

У цьому контексті постає питання: наскільки експериментально „Нові школи” реалізували чи хоча б спробували перевірити на практиці свої теоретичні ідеї?

Варто зазначити, що у порівнянні з празьким крилом чехословацького педагогічного реформізму, котре із запалом поширювало своє освітянське експериментаторство, діяльність „Нових шкіл” у м. Брно у цьому напрямку є досить скромною. Крім експериментального класу для обдарованих дітей, організованого при філософському факультеті університету в Брно, працівники „Нових шкіл” робили спроби реалізувати свої ідеї чинної школи в Чорній Горі біля Брно і в Кромержіце, про що свідчать досить широкі за змістом повідомлення у часописі [8, с. 46].

Щоправда, якщо йдеться про школи західного класичного інтернатного типу, то можна згадати лише приватний інститут жіночих професій „Светла” у Великих Межирічах, директор якого Методей Кубічек (M. Kubiček) був палким членом руху „Нові школи”. О. Хлуп говорив про цей навчальний заклад як про дивовижний зразок інтернатного виховного сільського інституту [8].

Діяльність інституту базувалася на тому, що нове виховання є індивідуальним і соціальним, воно ушляхетнює мету, виробляє волю і розумовий контроль діяльності, зберігає і підвищує духовну енергію дитини, готує до життя в гармонії з розвитком вроджених інтересів. Виразом і проявом цих інтересів є розумова, мистецька, суспільна і рукодільна діяльність. Моральна відповідальність досягається працею на благо народу, людства. Вихованки інституту мали можливість вибрати такі напрями діяльності, до яких вони схильні. Наукова і мистецька основи, педагогічна любов, взаємність, повнота життя на свіжому повітрі, біля води, лісів, зв’язки з містом, лекції визначних науковців, митців, спеціалістів-практиків – це є відчуття справжньої педагогічної провінції. Виховний заклад робив можливою робочу діяльну школу на науковому підґрунті саме тому, що навчання і виховання він індивідуалізував і концентрував у формі робочих дружин [8].

Експериментальна діяльність міщанської школи у Чорній Горі біля м. Брно ґрунтувалася на таких засадах: діти не були поділені на класи за успішністю, тому що акцент спрямовувався на виховний бік співжиття класу. Учні отримували знання переважно завдяки власним зусиллям, однак учитель у цій роботі брав активну участь, тобто тут чергувалася індивідуальна діяльність із колективною. Стосовно змісту навчання, то в експерименті дотримувалися нової програми, досвіду та знайомого учням середовища. Принциповим було вивчити матеріал у школі, не даючи завдань додому.

Особливою формою педагогічного експерименту була діяльність учительського семінару упродовж 1932-1934 років, який очолив один із лідерів руху „Нові школи” Я. Угер. Експеримент було організовано так, що учительство району Кромержіж брало участь у робочих зборах, де протягом навчального року виступали відомі педагоги. Окремі вчителі експе-

риментували з певних предметів, організатори експерименту провели низку відкритих уроків, після чого відбулося не тільки їх методичне оцінювання, але й дискусія щодо питань розуміння предмета.

Варто наголосити, що єдиною школою, де професор О. Хлуп здійснив на практиці своє уявлення про педагогічний експеримент і котра перебувала під впливом товариства „Нові школи”, був експериментальний клас при педагогічному семінарі філософського факультету університету Т. Масарика в м. Брно. Навколо класу зосередився колектив педагогічних спеціалістів. Під впливом експериментальної педагогіки, її типології і методів і з огляду на підвищений інтерес до обдарованих дітей О. Хлуп вибрав форму класу-лабораторії. Клас було створено на початку 1925-1926 навчального року. Однак, як зазначає дослідник педагогічного руху „Нові школи” Б. Угер, на жаль, про їх роботу залишилося мало даних, всі архівні матеріали, які стосувалися діяльності цього класу, зникли за нез’ясованих обставин, тому історії його діяльності ми не знаємо [8, с. 50-51].

Отже, брненське крило чехословацького педагогічного реформізму не було настільки активним, як празьке: тут менше експериментували, а більше орієнтувалися на концептуальні питання. Педагогічний реформізм цієї течії педагогічного реформізму не був таким суворим, як празької, його пом’якшувала критичність О. Хлупа, його акцент на суспільній функції освіти, індивідуальному і суспільному значенні освіти, на необхідності всебічного розвитку дитини, включаючи розумове виховання. Саме тому у русі „Нові школи” ми бачимо підвищений інтерес до питань історії філософії, педагогіки, через те знаходимо тут стільки зусиль сформулювати зміст прогресивних демократичних традицій чеського виховання від Я. Гуса, Я. А. Коменського, педагогів доби чеського національного відродження до Масариківського реалізму. Брненська течія критично підходила до впливів і залишків деформованого гербартизму в педагогічній теорії і практиці та до пережитків офіційної австро-угорської шкільної політики. При цьому йшлося про формулювання мети школи, виходячи з потреб сучасного чехословацького суспільства.

Таким чином, педагогічно-реформаційний рух „Нові школи” потрібно розглядати як невеликий підрозділ чехословацького педагогічного реформізму, який все ж здійснив вагомий внесок у розвиток національної освіти міжвоєнного періоду (1918-1938 рр.).

Список використаних джерел

1. Дзюбишина Н.Б. Педагогічний реформізм у Чехословаччині в міжвоєнний період (1918-1938 рр.): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Дзюбишина Н. Б. – Рівне, 2011. – 238 с.
2. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философии образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д, 2000. – 276 с.
3. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / [под ред. А. И. Пискунова, А. Н. Джурицкого]. – М., 1989. – 94 с.
4. Galla K. Otokar Chlup a česká pedagogika / K. Galla, R. Sedlář. – Praha, 1982. – 127 s.
5. Chlup O. Středoškolska didaktika / O. Chlup. – Brno, 1935. – 129 s.
6. Spěvaček V. Prukopníci českých pokusných škol / V. Spěvaček. – Praha, 1978. – 204 s.
7. Štverák V. Obecná a srovnávací pedagogika / V. Štverák. – Praha, 2007 – 282 s.
8. Uher B. Nové školy v předválečném Československu / B. Uher. – Praha, 1971. – 115 s.

The article deals with the analysis of theoretical views of the representatives of Czechoslovak educational reformist movement in Brno; the differences of Prague branch have been defined. The author characterizes the activity of “New Schools” association; certain attention is paid to its experimental practical activity.

Key words: Czechoslovak educational reformism, Brno direction, “New Schools”, experimental schools.

УДК 378.147: 37.013.42

*Доброскок І. І.**

МЕХАНІЗМ ВИРОБЛЕННЯ ВМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито організаційні засади освітнього середовища шляхом упровадження механізму вироблення вмінь навчальної діяльності як засобу підвищення якості вищої освіти майбутніх соціальних педагогів. Обґрунтовано структурування змісту навчальних курсів відповідно до лінійного, спірального й контамінованого принципів.

Ключові слова: соціальний педагог, навчальна діяльність, якість вищої освіти.

Теорія і практика вищої освіти накопичила значний досвід, який може стати основою підготовки майбутніх соціальних педагогів. Потужний вплив на розвиток наукової теорії, навчальної дисципліни та професійної діяльності розкрито в психологічних і педагогічних науках з теоретико-методологічних аспектів соціально-педагогічної діяльності такими ученими, як В. Андрущенко, В. Бочарова, Л. Гусякова, І. Зверева, І. Зимня, А. Капська, І. Козубовська, С. Мельничук, Є. Холостова, О. Яременко; визначено зміст, розроблено основні напрями соціально-педагогічної діяльності в Україні (В. Бех, А. Капська, І. Лернер, М. Лукашевич, І. Мигович, О. Межирицький, С. Пащенко, О. Песоцька, Ю. Поліщук, Т. Семігіна); висвітлено окремі аспекти методик ефективного навчання майбутніх соціальних педагогів (Г. Мещанова, В. Семиченко, С. Харченко); закладено теоретико-методологічні засади формування готовності майбутніх фахівців до розв'язання соціальних завдань у процесі навчання (Н. Абашкіна, Г. Бурлака, І. Грига, Р. Гришкова, С. Косянчук, О. Москалюк, З. Фалинська; розкрито аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів (Л. Долинська, Д. Годлевська, К. Максимова, Л. Боднар, О. Повідайчик, К. Якубенко).

Віднайдення нових шляхів розв'язання окресленої проблеми зумовлене безпосередньо розв'язанням стратегічних завдань вітчизняної освіти в контексті вимог Болонського процесу (А. Алексюк, Я. Болюбаш, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Н. Ничкало, В. Шинкарук та інші). Підготовку висококваліфікованих фахівців, якість вищої освіти майбутніх соціальних педагогів доцільно розглядати через характеристики суб'єктів навчальної діяльності, процесів (технологій, концепцій, процедур навчання), змісту (навчальних планів, програм і курсів), систем (адаптивного управління й адекватного розподілу й використання навчальних ресурсів), що розкривається у працях Б. Гаєвського, П. Гусака, І. Зязюна, А. Капської, О. Карпенко, Н. Кузьміної, В. Маслова, Є. Полат, О. Пометун, С. Харченка, В. Сластьоніна й ін.

У теоретичному плані актуальність порушеної в публікації проблеми визначається недостатньою науковою розробленістю теоретико-методологічних основ упровадження в навчальний процес механізму вироблення вмінь навчальної діяльності соціальних педагогів задля підвищення якості вищої освіти, підготовки майбутніх фахівців та їхнього особистісного розвитку.

Мета публікації – розкрити організаційні засади освітнього середовища шляхом упровадження механізму вироблення вмінь навчальної діяльності як засобу підвищення якості вищої освіти майбутніх соціальних педагогів.

Організація навчальної діяльності студентів у педагогічних вищих навчальних закладах пов'язана з необхідними умовами оволодіння відповідними навчальними програмами. У контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів цей процес зумовлений метою і структурою соціальної педагогіки, оновленням її змісту та переглядом форм і методів, які використовуються під час викладання фахових дисциплін.

* © Доброскок І. І., 2012

Проблеми змісту освіти знайшли висвітлення в сучасній педагогічній науці. Зокрема, розроблено питання змісту освіти як системи, її структури (В. Бондар, В. Краєвський, Ч. Купісевич, І. Лернер, Х. Лийметс, О. Савченко та інші), схарактеризовано рівні змісту освіти (І. Журавльов, І. Лернер та інші), сформульовано принципи добору змісту освіти (В. Краєвський, М. Скаткін, Н. Тализіна та інші), обґрунтовано принципи, виокремлено критерії та способи оптимізації змісту освіти на різних рівнях (Ю. Бабанський [38], В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко та інші).

Актуальність проблеми щодо розробки теорії і практики вивчення навчальних курсів галузі знань «Соціальна педагогіка» засвідчує ряд наукових розвідок. Особливості цих навчальних курсів, а також психолого-педагогічні аспекти їх використання в навчальному процесі досліджували В. Андрущенко, В. Бочарова, Л. Гуслякова, І. Зверева, І. Зимня, А. Капська, І. Козубовська, Є. Холостова та інші.

Аналіз результатів досліджень учених переконує в неоднозначності їх поглядів на структуру, принципи добору, оцінку ефективності навчальних курсів вищої школи, зокрема, сформованих на основі галузі знань «Соціальна педагогіка». Беручи до уваги тенденцію трансформації навчальних курсів галузі знань «Соціальна педагогіка», зумовлену необхідністю оптимального поєднання предметного змісту навчальної діяльності окресленої галузі знань із практично зорієнтованими технологіями підготовки, що містить компоненти соціально-педагогічної діяльності майбутніх педагогів, можна стверджувати, що в загальнодидактичному плані питання формування таких навчальних курсів не знайшли належного висвітлення в педагогічних студіях.

У практиці вищої школи виявлено суперечності між цілісністю професійно-педагогічної діяльності й розосередженістю змісту навчання й виховних впливів у межах фахових дисциплін; між реально існуючими процесами інтеграції навчальних курсів галузі знань «Соціальна педагогіка» і недостатньою розробленістю в дидактичному плані теорії і практики формування таких навчальних курсів.

Нами обґрунтовано три змістовні взаємопов'язані блоки: психолого-педагогічний, соціально-педагогічний та предметний. Виділені блоки узгоджуються із циклами, що забезпечують оптимальну реалізацію задекларованого у вищій школі компетентісного підходу:

- гуманітарної й соціально-економічної підготовки (гуманітарні й фундаментальні дисципліни, що передбачають оволодіння основами наук про людину, природу, суспільство, світову культуру, суспільну свідомість, формування світогляду високоосвіченої людини, знання іноземної мови, формування інформаційної культури: українська та зарубіжна культура (культурологія); філософія (логіка; етика, естетика, релігієзнавство); соціологія, політологія, правознавство, основи конституційного права, іноземна мова, комп'ютерна техніка, менеджмент, математична статистика);
- предметно-фахової підготовки (професійно-орієнтовані дисципліни: диференціальна психологія, експериментальна психологія, психологічна корекція, педагогічна психологія, патопсихологія, психодіагностика);
- професійної і практичної підготовки (спеціальні дисципліни, що становлять базові знання, основи професійної освіти, уможливають вибір певних напрямів професії соціального педагога; практика, що дозволяє адаптуватися, ефективно реалізувати знання і творчі здібності соціального педагога: соціальна психологія, загальна педагогіка, теорія і практика соціально-педагогічної роботи, технологія соціально-педагогічної роботи, соціально-психологічні основи професійної діяльності соціального педагога; навчальна, педагогічна, виробнича, діагностична, психолого-корекційна, фахова практика).

Інтегративний принцип формування змісту блоків перебуває у прямій залежності з предметним принципом побудови змісту освіти, детермінуючи його як варіативні, так і фундаментальні зміни відповідно до дидактичної обробки соціокультурного досвіду.

Предметний принцип побудови змісту освіти у зв'язку з інформатизацією суспільства не дозволяє належною мірою враховувати в навчальному процесі такі тенденції розвитку наукового знання, як синтез, інтеграцію знань із різних наукових галузей на основі нових ідей і уявлень. Процес інтеграції наук нерозривно пов'язаний з їх диференціацією, оскільки проникнення методів дослідження одних наук в інші детермінує появу інтегральних наук – соціальної педагогіки, соціальної культурології, соціальної філософії тощо, що висуває нові вимоги до побудови змісту освіти таким чином, щоб знання з різних наукових галузей групувалися навколо практичних задач і пов'язаних з ними наукових проблем. Уведений в обіг термін освітньої практики «навчальний курс» відбиває описані вище інтеграційні процеси, характерні для вищої школи.

Поняття «навчальний курс» містить такі визначальні змістовні аспекти, як педагогічно перероблена галузь відповідної науки, що становить систему знань (поняття про явища, закони, теорію, методи тощо), умінь і навичок, необхідних для застосування в типових видах діяльності, й об'єкт, зумовлений цілями навчання й пізнавальною діяльністю студентів. Зауважимо, що з дидактичної позиції продуктом пізнавальної діяльності людини є знання, а зміни, що при цьому відбуваються в суб'єкті, виступають як побічний результат; у навчальній діяльності прямим продуктом виступають зміни в самому суб'єкті, які у відриві від суб'єкта втрачають будь-який смисл [12, с. 92]. Іншими словами, сутнісною стороною навчання є його самокерований, саморегульований характер.

З психологічної позиції, навчання як вид людської діяльності, забезпечує засвоєння соціально-історичного досвіду: знань, накопичених людством, досвіду трудової діяльності, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [2; 8; 9; 10; 13, с. 91-92]. Засвоєння досвіду забезпечується шляхом інтеріоризації (перетворення структури предметної діяльності на структуру внутрішнього плану свідомості), причому активність особистості виявляється не просто в інтеріоризації навчальних впливів, але в переломленні їх через суб'єктивний досвід особистості, у результаті чого зовнішні умови утворюють єдине ціле з внутрішнім, що робить того, хто навчається, одночасно об'єктом і суб'єктом навчання.

Отже, навчальна діяльність є самостійною пізнавальною діяльністю людини, фактором розвитку особистості в цілому. При цьому суб'єктивний досвід того, хто навчається, перетворюваний у навчанні по лінії доповнення його новими знаннями й умінями, зазнає переконструювання за рахунок включення перетворюваних нових знань й умінь до системи попередньо набутого досвіду [11]. Знання, що подаються у процесі навчання, допомагають суб'єктові вибудувати нові знання і дії у своєму досвіді і змінити попередньо набутий досвід; знання є засобом його динамічної зміни. Оскільки навчання є зміною суб'єкта діяльності, то діяльність учіння може бути визначеною як діяльність із самозмінювання, саморозвитку, коли його досвід перетворюється в навчальній діяльності шляхом присвоєння елементів соціокультурного досвіду.

З огляду на те, що навчальна діяльність є особливим різновидом пізнавальної діяльності, слід розмежовувати наукове пізнання (діяльність, спрямована на отримання принципово нових знань) і навчальне пізнання (діяльність, спрямована на засвоєння здобутих наукою знань). Сутнісною ознакою навчального пізнання є те, що при цьому діяльність того, хто навчається, об'єднує його теоретичне мислення з дійсністю (практикою, життям) на всіх етапах пізнання. Реалізація цього зв'язку забезпечує єдність теорії й умінь застосовувати знання.

Розглянемо зміст понять «знання» й «уміння» в дидактиці вищої школи з метою визначення базису навчальних курсів галузі знань «Соціальна педагогіка».

Тлумачні словники і нормативні документи, що є регуляторами оптимального функціонування вищої школи, містять словникові статті, у яких знання, умінь і навички в системі вищої освіти розглядаються як результат процесу пізнавальної діяльності, як характеристика, що належить суб'єкту навчання.

1. З одного боку, знання становлять результат процесу пізнання діяльності, її перевірене суспільною практикою й логічно упорядковане відображення в свідомості людини. З іншого – категорію, яка відбиває зв'язок між пізнавальною і практичною діяльністю людини. Знання виявляються в системі понять, суджень, уявлень та образів, орієнтирних основ діяльності тощо, які мають певний обсяг і зміст. Знання можливо ідентифікувати тільки тоді, коли вони проявляються у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії [3; 5; 12].
2. Уміння – це здатність людини виконувати певні дії при здійсненні тієї чи іншої діяльності на основі відповідних знань [3; 6; 12].

Структурування змістового блоку курсів забезпечує оптимальне обмеження обсягів навчального курсу шляхом переліку змістовних модулів, що мають забезпечити формування вмінь виконувати типові задачі діяльності, а також глибину (рівень науковості, абстрагування) навчальної інформації – через нормативні рівні освоєння переліку відповідних умінь.

Оскільки узагальнені вміння є складними, то опанування ними відбувається через формування досить широкого набору умінь більш низького рівня. У педагогічних дослідженнях [11] виділено такі блоки умінь:

- 1) базові, що мають найбільш узагальнений зміст і визначаються природою людини; ці уміння визначають когнітивні здібності тих, хто навчається;
- 2) методологічні, що визначають підходи до пізнання;
- 3) загальні, що виконують організаційні, забезпечувальні та виконавчі функції;
- 4) міжпредметні, які мають також виконавчу функцію, однак у більш вузькому розумінні, тому що сприяють формуванню вмінь з одного або декількох конкретних навчальних курсів;
- 5) предметні уміння, що мають бути сформовані саме при вивченні конкретного навчального курсу.

У процесі структуризації навчальних курсів укладається перелік декларативних (твердження про об'єкти предметної області, їх властивості, відношення між ними) і процедурних (описують принципи і порядок перетворення об'єктів предметної області: алгоритми, методики, інструкції тощо) предметних знань. Декларативні знання відображають правила зв'язків між об'єктами, а процедурні – правила перетворення об'єктів.

Отже, що зміст навчальних курсів доцільно формувати на основі відповідної галузі науки, де відповідна галузь знань (дидактично адаптований соціокультурний досвід) визначає змістовну частину курсів як систему навчальних елементів (понять, явищ, відношень, алгоритмів), при цьому її призначення, інформаційні функції й роль для різних предметів можуть суттєво різнитися, оскільки наука і навчальний предмет мають різні завдання. Педагогічні завдання, що ставляться перед студентом і викладачем, не можуть бути виконаними засобами галузевої науки, тому що логіка даної науки може надати уявлення про структуру самої науки, але не може повністю розв'язати питань трансформації науки у зміст, завдання освіти, систему знань, умінь, навичок суб'єктів навчання.

Структура поняття «навчальний курс» містить елементи структури навчальної діяльності з вивчення даного курсу. Навчальна діяльність включає в себе орієнтирні, виконавчі, контрольні та коригуючі дії [4]. Навчальний курс, таким чином, як було визначено попередньо, повинен забезпечувати наявність і дієвість кожного елемента представленого ланцюжка навчальної діяльності: а) змістового – знання; б) операційно-процесуального (операції зі знаннями в процесі оброблення й перероблення інформації); в) діагностичного (об'єктивний моніторинг/діагностика) і суб'єктивний контроль (рефлексія) набутих знань, умінь і навичок).

Змістовий елемент є адаптованою педагогічною системою навчальних компонентів із визначенням потрібного рівня їх засвоєння, які необхідні для застосування в типових видах

майбутньої діяльності з урахуванням професійного спрямування студентів, що вивчають навчальний курс.

Операційно-процесуальний елемент передбачає застосування засобів, за допомогою яких відбувається реалізація змістового блоку (організація навчальної діяльності студентів, методи навчання, засоби навчання, прийоми навчання).

Діагностичний елемент передбачає комплекс контрольних завдань для визначення рівня засвоєння навчальних складових, а також для перевірки рівня освоєння навчального курсу в цілому або його окремих частин (навчальної дисципліни, змістового модуля, теми тощо).

Визначаємо особливості формування навчальних курсів галузі знань «Соціальна педагогіка» як процес добору з відповідної науки (за специфіки курсу – сукупності суміжних наук) системи навчальних складових з оптимальним їх поєднанням із професійно орієнтованими соціально-педагогічними технологіями; формування здатності виконувати професійні функції; визначення засобів реалізації змістового елементу; складання системи діагностичних завдань для визначення рівнів засвоєння навчальних елементів, рівнів освоєння навчального курсу в цілому або його окремих частин (навчальної дисципліни, змістового модуля, теми тощо); структурування навчального матеріалу.

Зауважимо, що змістовий елемент навчальних курсів «Соціальна педагогіка» не можна звести до простої сукупності наукових знань з огляду на значний накопичувальний потенціал, обсяг якого значно перевищує можливості якісної його обробки індивідом, динамічністю соціокультурного досвіду, варіативністю заданих систем освоєння, що деякою мірою утруднює зведення всього соціального досвіду, який зафіксований у змістовому елементі навчальних курсів, предметів, до науки.

При розробленні навчальних курсів ми поділяємо думку дослідників про поєднання підходів наповнення змістового блоку навчального предмету відповідно до цілей і завдань навчання з науковою педагогізацією його змісту, що сприятиме внесенню до змістових елементів операційно-процесуальної складової відповідно до підходу до навчання, без якої не можна сформуванню знання, вміння, потрібні для фахівця даного профілю [1; 4].

Співвідношення соціальної педагогіки як науки і конкретного навчального предмету, курсу визначаємо з урахуванням варіативності соціокультурного досвіду, його динамічності; ізоморфізму (основні структурні елементи і смислові одиниці науки (постулати, факти, закони, наслідки, прикладні знання і способи діяльності, проблеми й гіпотези) переходять у змістовий елемент навчального курсу за умови їх дидактичного обґрунтування; оптимальності, необхідної для засвоєння і використання інформації.

Основу структурування змісту навчального матеріалу становить логіко-дидактичний аналіз, що забезпечує: 1) визначення логічної структури навчального матеріалу; 2) виокремлення основного змісту і принципового витлумачення його; 3) з урахуванням навчально-виховної мети вивчення основного матеріалу, визначення провідних методів навчання; 4) добір адекватних змістові й виокремленому методів навчання засобів і прийомів навчання й виховання.

Аналіз навчального матеріалу складається з: 1) аналізу теоретичних знань; 2) аналізу можливих взаємозв'язків теоретичних знань і задач. Оскільки теоретичні знання визначають науково-теоретичний блок освіти галузі знань «Соціальна педагогіка», то видається першорядно важливим аналіз саме цього компонента змісту. У зв'язку з цим логічний аналіз нами виконувався в такій послідовності: 1) з'ясувати логічну систему організації навчального матеріалу у змісті курсу загалом; 2) з'ясувати логічну організацію навчального матеріалу в конкретній темі і структурного блоку знань.

Особливу значущість має логічний аналіз навчального матеріалу окремого структурного блоку знань. Аналіз цієї порції навчального матеріалу має бути таким: 1) виявлення форми мислення, в яких зафіксовано знання, поняття і його визначення, умовивід тощо; 2) виконання логічного аналізу кожної з виокремлених форм мислення і встановлення логічної спільності

поміж, наприклад, складом і структурою різних понять при осмисленні процесів чи в методах міркування.

Осмислення зв'язку властивостей у визначеннях понять виводить викладача на спільність способу формування понять, які мають однакову логічну структуру, на методику одержання контрприкладів, методику виконання дії підведення до визначення поняття, методику добору завдань для формування поняття, особливо його змісту. Логічний аналіз проблемних завдань значно сприяє спільності роботи над ними. Логічний рівень аналізу забезпечує досягнення роботи на формальному рівні з однаковими формами мислення. Так, робота з визначеннями понять, подання узагальнення і висновків на основі однакової логічної конструкції може бути за формою єдиною у будь-якому курсі. Слід зауважити, що йдеться не про формальні поняття й логічні операції над ними, а про змістове їх розкриття на різному навчальному матеріалі.

Таким чином, аналіз навчального матеріалу галузі знань «Соціальна педагогіка» передбачає такі умови: 1) виокремлення ядерного (основного) матеріалу певної порції навчального змісту; 2) виокремлення в ядерному матеріалі витлумачення основних питань змісту й обґрунтування виконуваних дій. Водночас, урахувавши аналіз результатів дослідження, місце дидактичного аналізу навчального матеріалу вказати видається досить складним; здійснюючи логічний аналіз матеріалу, ми обов'язково враховували загальні цілі вивчення навчального курсу у ВНЗ, пізнавальні можливості студентів, рівень доступності матеріалу.

Проте спеціальному дидактичному аналізу додати навчальний матеріал необхідно після того, як виконано його логічний аналіз. Дидактичний аналіз навчального матеріалу передбачає дотримання обов'язкових вимог:

- 1) визначити загальну навчально-виховну мету вивчення виокремленого в результаті раніше проведеного аналізу навчального матеріалу;
- 2) визначити загальні методи навчання цьому матеріалю.

Мета вивчення й рівень точності вивченого матеріалу дають основу для добору діагностичних методів і методів керування діяльністю студентів.

Реалізація міжпредметних зв'язків при побудові змісту навчальних курсів галузі знань «Соціальна педагогіка» ґрунтується на теорії систем «інтеграція», що означає стан взаємозв'язку окремих компонентів системи в процес, що зумовлює саме цей стан. Процес диференціації наук зумовлює викладання окремих навчальних дисциплін певною мірою із порушенням діалектичного зв'язку між об'єктами реального світу. Окрема галузь науки і відповідна їй навчальна дисципліна не можуть забезпечити пізнання об'єктивної дійсності, необхідно розв'язувати окреслену проблему на рівні міжнаукових зв'язків.

Сучасна педагогічна думка розглядає міжпредметні зв'язки як узгодженість між навчальними курсами, що дозволяє розглядати факти і явища реальної дійсності з різних сторін, з позицій різних навчальних курсів.

Педагогічна наука виділяє п'ять опорних напрямів міжпредметних зв'язків. Теорія формування міжпредметних зв'язків виходить із таких позицій: 1) наукові факти, що стосуються одного і того ж об'єкта вивчення; 2) поняття теорії і закони; 3) способи діяльності, що реалізуються в уміннях і навичках; 4) використання наукових методів пізнання; 5) застосування спільних форм навчання [7].

Зв'язок між поняттями і їх розвиток у системі навчальних курсів забезпечує розширення і поглиблення знань студента, сприяючи тим самим їх перетворенню на світоглядну систему.

Узагальнення наведеного вище дозволяє зробити висновок про те, що ефективна реалізація міжпредметних зв'язків забезпечується чітким розрізненням їх видів за функцією у формуванні понять:

- 1) використання понять, сформованих під час вивчення іншого навчального курсу для формування нових понять;
- 2) використання понять, уже сформованих раніше на заняттях з інших курсів, під час вивчення даного курсу;

- 3) подальший розвиток на заняттях із даного курсу поняття, формування якого було розпочато у процесі іншого курсу;
- 4) систематизація й узагальнення понять, з якими студенти ознайомилися на заняттях з різних навчальних курсів.

Структурування елементів змістового елементу навчальних курсів галузі знань «Соціальної педагогіки» формується відповідно до особливостей реалізації міжпредметних зв'язків.

1. Лінійний (окремі частини навчального курсу складаються у неперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланцюжків, що вивчаються протягом всього терміну навчання, як правило, один раз) – «Теорія та історія соціального виховання», «Загальна педагогіка», «Соціальна культурологія», «Основи соціології», «Основи ораторського мистецтва», «Вікова та педагогічна психологія», «Психофізіологія», «Етнопедагогіка», «Етнопсихологія».
2. Концентричний (передбачає повернення до того, що вивчалось; коли вивчення однієї й тієї ж частини навчального курсу повторюється декілька разів, причому її зміст поступово розширюється, збагачується новими відомостями, зв'язками, залежностями; на початку навчання студентам надаються елементарні уявлення, які з ростом накопичених знань та умінь, зростанням пізнавальних можливостей поступово поглиблюються і розширюються) – «Теорія і практика соціальної роботи», «Диференціальна психологія», «Основи соціалізації особистості», «Патопсихологія», «Етикет професійного мовлення соціального педагога», «Психологія творчості», «Передовий педагогічний досвід і педагогічна майстерність».
3. Спіральний (аналіз проблеми, аналізованої на початковому етапі навчального курсу, здійснюється більш глибоко й концептуально, з урахуванням стратегій побудови її вирішення в динамічному соціальному просторі, одночасно розширюючи і поглиблюючи коло пов'язаних з нею знань, умінь і навичок. При цьому способі викладу матеріалу немає перерв, що характерні для концентричної структури, немає й одноразовості в отриманні знань, що притаманні лінійному способу) – «Експериментальна психологія», «Психологічна корекція», «Психодіагностика», «Технологія соціальної роботи», «Соціальна інформатика», «Теорія комунікацій», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Психологія особистості», «Конфліктологія».
4. Контамінований (комбінація описаних вище способів).

Останній спосіб при організації змістового елементу навчальних курсів дозволяє викладати окремі його частини різними способами.

Результати навчальної діяльності магістрів соціальної педагогіки на інтегративних заняттях визначаються за критеріями: створення єдиного уявлення про проблему; розширення їхнього світогляду; підвищення культури суджень, поглиблення аргументації, ступінь переконаності в підсумках обговорення проблеми, вияв елементів творчого мислення; емоційна залученість у соціально-педагогічну проблему. Урахування міжпредметних зв'язків, доступності, систематичності і дозованої послідовності у процесі формування навчальних курсів визначає принципи побудови його структури.

Співвідношення соціальної педагогіки як науки і конкретного навчального предмету, курсу визначено з урахуванням варіативності соціокультурного досвіду, його динамічності; ізоморфізму (основні структурні елементи та смислові одиниці науки – постулати, факти, закони, наслідки, прикладні знання та способи діяльності, проблеми та гіпотези переходять у змістовий елемент навчального курсу тільки при їх дидактичному обґрунтуванні; оптимальності, необхідної для засвоєння і використання інформації).

Обстоюється позиція, що відповідно до особливостей реалізації міжпредметних зв'язків структурування елементів змістового елементу навчальних курсів галузі знань «Соціальної педагогіки» найбільш оптимально здійснювати за лінійним, концентричним, спіральним або контамінованим принципами побудови його структури.

Список використаних джерел

1. Алексеєнко Т. А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Алексеєнко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1995. – 25 с.
2. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Лидия Ивановна Анциферова. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
4. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / Владимир Павлович Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
6. Горілий А. Г. Історія соціальної роботи в Україні / А. Г. Горілий. – Тернопіль : ТАНГ, 2001. – 68 с.
7. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / [под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева]. – Ч. 1. – М. : Изд-во РАО, 1992. – 169 с.
8. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк ; под ред. Л. Н. Прокопиенко. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
11. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагог. общество России, 1998. – 640 с.
12. Словник української мови : в 12 т. – Т. 10. – К. : Наукова думка, 1979. – С. 106.
13. Шкіль М. І. Реформування вищої педагогічної освіти / М. І. Шкіль // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 39-44.

The article reveals the organizational principles of the educational environment through the implementation of the mechanism of formation of training activities skills as a means of improving the quality of higher education of future social teachers. The structuring of the content of the course to study is motivated in accordance with the linear, spiral, and contaminated principles.

Key words: social teacher, learning activity, the quality of higher education.

УДК 378 377.35

Ельбрехт О.М.*

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ І ПРОБЛЕМИ

У статті розглядаються процеси гуманізації освіти в Україні та за рубежом, що є відображенням в освіті тенденцій гуманізації суспільства на засадах духовності людини, відповідальності за свої вчинки.

Ключові слова: освіта, тенденція, гуманізація, гуманітаризація, особистість, цінності, відповідальність, розвиток.

Підвищений інтерес до гуманізації освіти і всієї суспільної свідомості не випадковий: дві світові війни, численні міжнаціональні конфлікти, екологічні катастрофи спричинили масове знищення людей. Припинити цей процес можна лише завдяки гуманізації суспільних відносин. Тому в ХХІ ст. пріоритетним є формування гуманістичного мислення. Звісно,

* © Ельбрехт О.М., 2012

одним з важливих завдань сучасної педагогіки вищої школи є виявлення гуманістичного потенціалу особистості громадянина та професіонала. Формування особистості фахівця здійснюватиметься з оперттям на аксеологічні (ціннісні) основи освіти. Отже педагогіка вищої школи має продукувати такі цінності, як духовне життя людини, духовний світ, гуманні відносини і т.ін.

На увагу заслуговують дослідження українських і зарубіжних учених з питань розвитку і реформування вищої освіти в контексті гуманізації та демократизації суспільства (С. Гончаренко, Д. Грейсон, Дж. Мач, О. Романовський та інші).

Мета дослідження – проаналізувати процеси гуманізації освіти в Україні та за рубежом, що є відображенням в освіті тенденцій гуманізації суспільства на засадах духовності людини, відповідальності за свої вчинки. *Методи дослідження*: аналіз науково-педагогічної літератури, матеріалів міжнародних конференцій.

Культурі XIX–XX ст. властива техногенність (цивілізаційність), як передумова існування «науково-технічної» парадигми. Для визначення цілей і змісту вищої освіти в межах цієї парадигми зважають на інтереси виробництва, економіки, бізнесу, розвитку техніки та засобів цивілізації. Вища освіта і наукове знання спрямовуються у вузькопрагматичне русло. Попри перспективність технократичного світогляду абсолютизація науково-технічних проблем, їх примат над культурними цінностями, нехтування духовності та духовної культури гальмують розвиток суспільства. Альтернативою технократичному і прагматичному підходам до вищої освіти є її гуманістичне спрямування. Гуманізація освіти орієнтована на людину як найвищу цінність суспільного буття та ставлення до неї як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості. Тож процес формування фахівця у закладах вищої освіти має здійснюватися через детермінацію ціннісно-сислового ставлення особистості до навчальної діяльності, своїх здібностей та професійних якостей.

Важлива роль у розумінні гуманізації сучасної освіти відводиться парадигмі стійкого розвитку суспільства. У 1992 р. в Ріо-де-Жанейро (Бразилія) на екологічній сесії ООН, у роботі якої взяли участь 179 країн, було ухвалено низку важливих документів. Серед них – «Порядок денний на XXI століття», яка є програмою нової моделі суспільного розвитку [3]. Цей документ висвітлює базові ідеї розвитку суспільства та особистості, засновані на цінностях сучасного світу природи і людини, планетарної гуманізації їхнього співіснування.

Гуманізація освіти – це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації суспільства на засадах духовності людини, відповідальності за свої вчинки. За «Українським педагогічним словником» (С. Гончаренко, 1997) гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їх людинотворної функції. Гуманізація освіти означає повагу до особистості, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів й інтересів; створення сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і обдаровань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів для її самовизначення. Суттю педагогічного процесу гуманізованої освіти є розвиток особистості. До засобів гуманізації освіти залучаємо формування відносин співробітництва між учасниками педагогічного процесу, виховання у студентів морально-емоційної культури людських взаємовідносин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини, виховання гуманної особистості – щирої, доброзичливої, милосердної, з розвиненим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини [1, с. 76].

Згідно з гуманістичними ідеями комісії та конференції розробляють рекомендації з розвитку вищої освіти. (Наприклад, Міжнародна комісія з освіти для XXI століття; 44-а та 45-а сесія Міжнародної конференції з освіти (Женева, 1994, 1996); Всесвітня конференція з освіти для всіх (Джомт'єн, Тайланд, 1990); Міжнародний конгрес з освіти й інформатики (Москва, 1996); Всесвітній конгрес з вищої освіти і розвитку людських ресурсів для XXI століття (Манила, 1997); Всесвітня конференція з вищої освіти (Париж, 1998). Головна мета – продекларувати зростаюче значення вищої освіти для майбутнього світу, передбачити розвиток системи вищої

освіти, сформувати цілісне сприйняття освітнього простору в складній системі глобалізованої спільноти.

Гуманістичну спрямованість вищої освіти характеризують:

- універсальність гуманістичних ідей, яка зумовлена їх застосуванням до всіх осіб і соціальних систем, попри національні, економічні, релігійні, расові та ідеологічні розбіжності;
- відкритість вищої освіти, яка розширює межі взаємодії системи цінностей людини і нової інформації. (Створення глобальної системи дистанційної освіти дає змогу завдяки новим інформаційним технологіям налагодити безпосереднє спілкування між викладачем і студентом. Це завжди було перевагою очного навчання);
- повне залучення вищої освіти до загального проекту неперервності освіти. Її специфіка полягає в тому, що освітня система має не лише озброїти знаннями, а за постійного і швидкого оновлення знань формувати потребу в неперервному самостійному оволодінні ними; вміння та навички самоосвіти, самостійний і творчий підхід до знань упродовж усього активного життя людини;
- диверсифікація і гнучкість вищої освіти, зокрема щодо цілей, змісту освітніх програм, структури навчальних закладів, охоплення галузей діяльності, типу і тривалості програм, форм організації навчального процесу, методів навчання. (Гнучкість також означає здатність навчальних закладів швидко відгукуватись на виникнення нових потреб, створювати сприйнятливий до змін структури, змінювати критерії доступу до освіти).

Значно розширюють можливості ВНЗ дистанційне навчання, навчання за місцем роботи, нові інформаційні й комунікаційні технології. Їх розвиток створює широкі можливості для викладання, учіння і диверсифікації, яка надає кожній людині право обрати освітню траєкторію, що відповідає її освітнім і професійним здібностям.

У сучасній освіті педагогікою транслуються в освітню практику ідеї діалогу, співпраці, співтворчості, колективної дії, поваги до особистості, розуміння іншої позиції; самостановлення, саморозвитку, самореалізації особистості та створення необхідних умов для цього; ідея оптимального зіставлення світоглядної та практичної спрямованості освітнього процесу, взаємозв'язку та взаємозумовленості пізнавальних потреб, інтересів, активності зі змістом освіти і структурами діяльності викладачів і студентів.

Складною є проблема доступності освіти. Її слід розглядати в таких аспектах:

- поінформованість громадськості про можливості здобуття вищої освіти;
- дотримання засад демократичного, прозорого й гласного у формуванні контингенту студентів;
- рівний доступ до якісної освіти попри національні, економічні, релігійні, расові й ідеологічні відмінності;
- створення умов для здобуття вищої освіти інвалідами, дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування;
- відкритість вищої освіти, яка розширює межі взаємодії системи цінностей людини і нової інформації;
- диверсифікація і гнучкість вищої освіти, зокрема щодо цілей, змісту освітніх програм і структури навчальних закладів, охоплення галузей діяльності, типу програм, форм організації навчального процесу, методів навчання. Гнучкість також означає здатність навчальних закладів вчасно реагувати на нові потреби, створювати сприйнятливий до змін структури, змінювати критерії доступу до освіти;
- створення умов для здобуття освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів, коштів юридичних і фізичних осіб, через індивідуальне кредитування, безоплатно.

Отже, доступність передбачає комплекс заходів з розширення можливостей населення, яке прагне отримати освіту. Однак тут є певні суперечності, наприклад:

- між забезпеченням рівного доступу до вищої освіти і нездатністю держави надати фінансову допомогу певній частині людей;

- між необхідністю підвищення рівня освіти населення і наявністю безробіття серед осіб з вищою освітою або невідповідність їхнього працевлаштування отриманій освіті;
- між пропагандою розвитку вищої освіти і неспроможністю держави забезпечити належне фінансування галузі.

В останні десятиліття принцип доступності вищої освіти все ширше втілюється багатьма навчальними закладами. Поряд з елітарними ВНЗ (Гарвардський, Стенфордський (США), Оксфордський, Кембріджський (Велика Британія) та ін.) розширюється мережа навчальних закладів вищої освіти, в діяльності яких спостерігається тенденція до масовості. Попри демографічні проблеми, контингент студентів ВНЗ у загальній своїй кількості зріс у розвинених країнах з 12% у 1980 р. до 15% у 1990 р. У Канаді до складу студентів ВНЗ зараховують усіх абітурієнтів, які мають свідоцтво про успішне закінчення середньої школи. [6, с. 110]. У розвинених країнах вживаються заходи до сприяння в отриманні вищої освіти молоддю з малозабезпечених сімей. Так, у США і Канаді функціонує система позик, які надають студентам корпорації і благодійні фонди для оплати навчання. У Великій Британії, Канаді і США розширюється вечірне і заочне навчання, для чого широко використовуються комп'ютерні мережі та інші технічні засоби. Зазначимо, що в Україні застосовуються зазначені форми організації навчання. Однак, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних учених і освітян-практиків, рівень підготовки фахівців за цими формами організації навчання поступається стаціонарному навчанню. Крім того, можливості застосування технічних засобів у вітчизняних ВНЗ набагато обмеженіші.

У матеріалах Всесвітньої конференції з вищої освіти 2009 р. зазначається, що забезпечення широких і якісних можливостей навчання вимагає рішучих дій з реформування вищої освіти. Ідеї рекомендацій конференції знайшли відображення в документах ЮНЕСКО, зокрема у затверджених програмі і бюджеті 2010 – 2011 рр. Велика увага приділяється сприянню країнам у вдосконаленні і розширенні можливостей для отримання вищої освіти на місцевій основі, зміцненні національних потенціалів для проведення реформ у галузі вищої освіти. Передбачається підтримка розвитку наукових досліджень, міжнародному обміну знаннями, сприяння діалогу між основними зацікавленими сторонами, які переймаються проблемами вищої освіти, становленню глобального простору для систем вищої освіти країн. У полі зору Організації Об'єднаних націй – розв'язання проблем фінансування, забезпечення якості, підприємницької діяльності в галузі вищої освіти, взаємозв'язку між процесами реформування вищої освіти і стійким розвитком суспільства [3, с. 46–48].

Проблема гуманізації вищої школи в специфічних умовах інформаційного суспільства трансформується в проблему гуманітаризації. Гуманітаризацію освіти іноді розуміють спрощено – як піднесення ролі та покращення якості всіх гуманітарних дисциплін, що викладаються у ВНЗ, збільшення кількості відповідних навчальних дисциплін. Проте поняття «гуманітаризація освіти» є значно ширшим. Це – «... переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення; система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання й таким чином на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей. Гуманітаризація освіти спрямована на подолання утилітарно-економічного, технократичного підходу до освіти як системи підготовки кадрів і робочої сили з його нехтуванням людини і духовних цінностей. Одним з найважливіших практичних напрямів гуманітаризації освіти є перегляд змісту навчання, відображення в ньому в доступній формі світової філософської й загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки. Гуманітаризація освіти передбачає також підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін при радикальному їх оновленні» [1, с. 77].

Гуманітаризація і гуманізація – два багатогранних аспекти, що існують в освітньому процесі не ізольовано, а доповнюють і поглиблюють один одного. Потреба в них надиктована необхідністю подолання розриву між наукою і освітою, наукою і культурою, протиставлення

гуманізму як критерію методологічної єдності науки і освіти технократизму. Вчені створюють засоби реалізації процесів гуманізації і гуманітаризації з огляду на сучасний стан системи освіти і вбачають доцільними кілька підходів: процес гуманізації і гуманітаризації має охопити всю систему освіти та спиратися на норми та принципи моралі, загальнолюдські цінності; посилення координаційної, науково-методичної роботи в регіонах задля розвитку процесу гуманізації і гуманітаризації навчання в закладах освіти всіх ланок; запобігання випуску вищою школою спеціалістів з низькою гуманітарною культурою; осучаснення змісту суспільних наук, зокрема гуманітарних для унеможливлення заідеологізованості; створення інтегративних курсів; розширення підготовки фахівців гуманітарного профілю тощо [2, с. 1–13].

Основою процесів гуманізації і гуманітаризації є усвідомлення окремою людиною, суспільством пріоритетності ідей миру і справедливості, добра і свободи. Людство вступило в нову стадію свого розвитку: утворюються єдина світова економічна система, світові ринки товарів споживання, енергії і праці, капіталів і технологій. Міжнародний простір стає полікультурним й орієнтованим на розвиток людини і цивілізації загалом. Глобалізація спричинила процеси інтеграції, які охоплюють все нові сфери життєдіяльності.

Гуманітаризація і гуманізація освіти США у 60-х – 90-х рр. ХХ ст. стала вагомим здобутком цієї країни [6]. Наприкінці 60-х рр. підвищились вимоги до навчальних планів: вони коригувалися з огляду на інтереси молоді. На численних дискусіях ішлося про підготовку студентів до життєдіяльності у складному світі технологій в умовах зростаючої конкуренції на ринку праці; наможливість навчання за класичними традиціями, недоцільність зменшення кількості годин на вивчення мистецтв, науки та історії; з'ясувалася проблема якості навчання та здобуття навчальних ступенів, які не завжди гарантували працевлаштування згідно з отриманою професією. Висловлювали міркування, що через кілька десятиліть вища освіта має стати джерелом розвитку особистості, а не засобом досягнення успіху в кар'єрі [4]. Процес гуманітаризації і гуманізації освіти США і дотепер є актуальним.

Наприкінці 80-х р.р. ХХ ст. розпочалось реформування американської вищої освіти задля її гуманітаризації [5]. Необхідність гуманітарної та культурологічної підготовки фахівців усіх галузей зумовлювалась автоматизацією, технізацією і комп'ютеризацією більшості галузей діяльності американського суспільства, практичним підходом до здобуття знань і необхідних кваліфікаційних рівнів, помітним зниженням культурного рівня населення.

Фахівці Гарвардського університету розробили програму під назвою «Назад до джерел», за якою випускники ВНЗ мали самостійно підвищувати й оновлювати свої знання упродовж усього активного життя. Після дворічних випробувань програми і дискусій вчені дійшли висновку, що навчити постійно оновлювати знання можна лише завдяки підвищенню загального культурного рівня випускників. Відповідно до цієї програми, що отримала статус державної і була рекомендована як обов'язкова для державних і недержавних закладів вищої освіти, в Гарвардському університеті розроблено новий навчальний план для негуманітарних факультетів. У ньому передбачалася обов'язкова підготовка студентів з 10 курсів у п'яти основних галузях: три курси – з літератури і мистецтв, один – з мови і культури, два – з історії, два – з соціального аналізу і філософії, два – з природничих наук. В усіх закладах освіти цю програму було схвалено до безумовного виконання. За результатами її впровадження спостерігали автори і співробітники як федерального департаменту освіти, так і місцевих наглядових рад. Висновки спостерігачів були позитивними – реалізація програми зумовила появу в США елітарного за рівнем своєї освіти управлінського апарату, представники якого мали потребу в самовдосконаленні, постійному оновленні й підвищенні своїх знань. Вищій освіті США на загал притаманні риси елітарної та соціальної селективності. За рівнем реалізації програми «Назад до джерел» ВНЗ поділяються на кілька категорій – чим вищий рейтинг і престиж закладу, тим глибше вивчаються мови, література, історія культури (незалежно від спеціалізації), тим вищий рівень гуманітарної підготовки випускників і тим більше їх складатиме потім управлінський персонал країни. Серед перспективніших закладів, у яких програма діє найефективніше, є Гарвардський,

Йельський, Пристонський, Коламбійський і Пенсільванський університети, державні і недержавні коледжі і вищі професійні школи [4, с. 140].

Розвиток вищої освіти зумовлений потребою всіх сфер діяльності суспільства у фахівцях нового типу. Спостерігаються загальні для України і зарубіжних країн (Великої Британії, Канади і США) тенденції розвитку вищої освіти. Серед них чільне місце посідають процеси гуманізації. За сприяння міжнародних організацій розробляються «наднаціональні» програми розвитку освіти. З активною участю ЮНЕСКО створено низку рекомендацій щодо управління освітою, модернізації змісту і методів навчання у різних типах ВНЗ, нових принципів підготовки фахівців. Посилення уваги державних органів і суспільних організацій Великої Британії, Канади і США до питань підготовки національних кадрів, подальшої гуманізації і демократизації освіти, виховання майбутніх фахівців у дусі соціальної відповідальності перед суспільством виявляється передусім у послідовному намаганні вдосконалити зміст освіти.

Як бачимо, за глибинних суспільно-економічних перетворень у світі й обсяжності роботи з їх здійснення в Україні перед вітчизняною системою вищої освіти постали доволі складні завдання. На нашу думку, успіх залежатиме від:

- оперативності державного управління організацією роботи з упровадження в освіті інноваційних ідей вітчизняних і зарубіжних учених, їх практичної реалізації;
- спроможності державного управління скоординувати зусилля вищих навчальних закладів, виробництва, науки, громадськості;
- розуміння державними структурами і громадськістю значення розвитку й активізації вітчизняних суспільних структур управління вищою освітою і педагогічною наукою;
- використання минулого досвіду і потенціалу вітчизняної системи підготовки фахівців задля збереження своїх традицій і здатності розвиватися;
- уваги до якості й ефективності роботи кафедр ВНЗ та лабораторій і відділів наукових установ, що спеціалізуються на питаннях вищої освіти;
- мобілізації фінансової підтримки інноваційної діяльності ВНЗ через посилення координації партнерських зв'язків і диверсифікацію джерел фінансування системи вищої освіти.

До пріоритетних напрямів подальших науково-педагогічних досліджень відносимо проблему диверсифікації і гнучкості вищої освіти, зокрема щодо цілей, змісту освітніх програм.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Грейсон Д.К. Американский менеджмент на пороге XXI века / Д.К. Грейсон, К. О'Делл; пер. с англ. – М. : Экономика, 1991. – 319 с.
3. Китинг М. Встреча на высшем уровне «Планета земля». Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении / Майкл Китинг. – Женева: Центр «За наше общее будущее». – 1993. – 19 с.
4. Романовський О.О. Вища освіта на зламі тисячоліть: Кн. 1. Ефективна підприємницька освіта як фундамент економічного розвитку демократичного суспільства / Олександр Олексійович Романовський. – К. : Деміур, 2000. – 256 с.
5. Шаклеин В. Лингвокультурологический фактор в современной системе образования / В. Шаклеин // Alma Mater : (Вест. высш. шк.). – 1998. – № 8. – С. 14 – 16.
6. Mauch, James E. Reform and change in higher education/ Mauch James E., Sabloff Paula L.W. – [USA], 1995– . – (Garland studies in higher education / Garland Reference Library of Social Science; ...) Vol. 2. – 1995. – 420 p. – (...; Vol. 961).

The article discusses the process of education humanization in Ukraine and other countries which reflects the tendencies of society humanization based on the principles of human spirituality and responsibility for ones deeds.

Key words: education, tendency, humanization, humanization development, personality, responsibility.

УДК 377:005.6

Коса Т. Г.*

ПРОЕКТУВАННЯ СТРАТЕГІЇ ЯК ЗАСОБУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті розкрито сутнісні характеристики стратегії навчання студентів в умовах ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації, зокрема – коледжу; виокремлено ефективні стратегії як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів: 1) когнітивні, метакогнітивні, соціально-емоційні; 2) з'ясування/ підтвердження, моніторинг, заучування, індуктивне виведення, дедуктивне міркування, практичні.

Ключові слова: стратегія, управління, навчально-пізнавальна діяльність.

Освітні моделі ВНЗ ґрунтуються на співдіяльності суб'єктів педагогічного процесу, який передбачає проектування і регулювання процесів засвоєння, керування процесом досягнення мети, інтеріоризації керованої діяльності, перетворення суспільних процесів пізнання в індивідуальні когнітивні процеси, формування особистості на етапах її розвитку.

Сучасні навчальні методики мають вагомий матеріал для побудови теорії навчання в умовах коледжу завдяки ґрунтовним дослідженням: системності в навчанні (П. Анохін, Б. Ломов, В. Якунін), процесу формування предметних умінь та навичок у теоріях психології діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Н. Талізїна, С. Рубінштейн, Г. Костюк), дидактичного процесу у вищих навчальних закладах (Б. Ананьєв, Г. Єйгер, Г. Колшанський, Н. Кузьміна).

Найпоширенішими у педагогічній психології є поведінковий підхід до диференціації стратегій (Дж. Нісбет), у ракурсі якого діяльність учнів і студентів розглядається за процесуальними характеристиками розв'язання навчального завдання, та комунікативний (діалогічний) підхід, у якому навчальні стратегії є організаційним засобом комунікації (Р. Стенберг, Д. Міллер, О. Залевська, Н. Формановська, О. Іссерс). Спроби побудови цілісної стратегічної концепції у когнітивістиці, якою може послуговуватися дидактика, належать Т. ван Дейку, Дж. О'Маллі, Дж. Рубін, Р. Оксфорд, Р. Еллісу.

Поняття «стратегія» в сучасній дидактиці не достатньо чітко обґрунтоване як дидактична категорія. Термін «навчальна стратегія» найчастіше тлумачать як індивідуальний стиль навчання, комунікативно-синтетичний або інтелектуально-аналітичний способи засвоєння навчальної інформації (Дж. Каспер, Т. Роджерс), а також як елемент програмованого навчання (С. Архангельський, В. Якунін). У дидактиці вищої школи, зокрема – коледжу, *дидактична стратегія* як проектна ланка навчальної співдіяльності досі не має теоретичного обґрунтування та системного втілення в навчальний процес вищого навчального закладу І-ІІ рівнів акредитації.

Мета публікації – розкрити поняття «стратегії» як засобу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації.

Формування і розвиток нової освітньої парадигми пов'язані з пошуком нових підходів, які забезпечують певний перерозподіл предметів наукових досліджень. З урахуванням гуманного спрямування сучасної дидактики визнаємо необхідність гармонізації понятійного апарату різних сфер знань, які досліджують діяльність особистості в напрямку досягнення різних цілей. Поняття «стратегія» потенційно містить визначальним змістовний компонент, складовими якого виступають розвиток, підтримка, самореалізація, адаптація, регулювання, контроль у процесі та діяльності навчання.

* © Коса Т. Г., 2012

Існує достатньо розроблений загально філософський та логіко-методичний підхід до визначення понять, що охоплює сукупність процедур, згідно з якими воно відбувається. Однією з вимог до такого визначення є наявність адекватного терміна, який відображає зміст поняття. Термін «стратегія» первинно належав до сфери військової діяльності й утворений поєднанням основ двох грецьких слів: *ago* – вести, діяти; *stratos* – військо. Військова стратегія забезпечує теоретичні основи планування, підготовки і ведення військових операцій, визначає напрямки реалізації тактик оперативних дій [4, с. 711]. Економічні й політологічні стратегії становлять комплекс компонентів, до яких належать мета, зміст, обсяг інформації, яку необхідно використати задля досягнення мети, причиново-наслідкові зв'язки та план дій, а також засоби забезпечення реалізації стратегії. У словнику іншомовних слів за редакцією Л. Пустовіт зазначено: «Стратегія – це мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах» [10, с. 863]. Аналіз існуючих сьогодні вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми стратегій у психології, психолінгвістиці та дидактиці свідчить про неоднозначність тлумачення феномена стратегії, про використання різних підстав для виділення тих чи інших типів стратегій, про відсутність єдиної несуперечливої їх класифікації, в якій можливо було б врахувати всі важливі зв'язки й параметри.

Поняття «стратегія» вперше було вжито щодо психологічних процесів Дж. Брунером у 1977 році, який запропонував використати його для опису сприйняття інформації як процесу категоризації на основі виділених ознак і обґрунтував необхідність уживання саме цього терміна тим, що він передбачає необхідність вибору, селективність ознак та адекватність категорії сприймання об'єкта. Вчений розуміє стратегію як деякий спосіб набування, зберігання та використання інформації, що служить для досягнення певних цілей у тому сенсі, що він має зумовити певні результати [2, с. 136-137]. Відтоді стратегію почали розуміти як спосіб опису та пояснення психологічних явищ, наприклад, психічних процесів сприймання, формування понять у свідомості людини (Л. Ітельсон, Р. Олівер). З часом відбувся перехід від розуміння стратегій як психічних процесів сприймання до розширеного їх тлумачення в контексті когнітивних явищ. Термін «стратегія» почав використовуватися для будь-якої організованої послідовності цілеспрямованих дій, виконаних задля досягнення результату (Д. Міллер, Ю. Галантер).

Одним із перших, хто розглянув стратегію більш узагальнено, як властивість когнітивних планів, що є організацією деякої послідовності дій з метою взаємодії, був Тейн ван Дейк [3, с.259-336]. Стратегія, за Т. ван Дейком, має відношення до вибору дії, яка відповідає меті, що має бути досягнена, тому йдеться передусім про суб'єктивний план здійснення діяльності, яка є досить складною і новою, щоб реалізовуватись автоматично. З урахуванням вище наведених міркувань доцільно зосередити увагу на розумінні стратегії саме як поняття, яке тією чи іншою мірою дотичне до процесів усвідомленого користування й керованого оволодіння навчальним предметом. Найпоширенішими у педагогічній психології є *поведінковий підхід* до диференціації стратегій, за яким діяльність учнів, студентів розглядається за процесуальними характеристиками розв'язання навчального завдання та *комунікативний підхід*, за яким стратегії є організаційним засобом комунікації.

У педагогічному дискурсі стратегії сприйняття і створення висловлювання (навчальний текст) передбачають діяльність поза реальним контекстом спілкування. Більшість із того, про що йдеться на заняттях, і те мовлення, яке тренується і здійснюється на них у навчальних завданнях, перебуває поза реальною ситуацією, тому лінгвістичний контекст у процесі навчання заміняє реальну життєву ситуацію. Отже, стратегії навчання не тільки організують діяльність мовлення, але й компенсують реальну мовленнєву ситуацію її навчальною моделлю. Це стосується і вивчення предметів у вищому навчальному закладі, де мовлення має здійснюватися на основі моделювання професійних ситуацій, які гіпотетично можуть виникнути в дійсності. Така незалежність мовного контексту може забезпечуватися його імітацією в рольових іграх, дискусіях.

За комунікативного підходу стратегії потрактовуються як аналог понять «мета комунікації» або «засіб організації комунікації». У такому розумінні до стратегій слід відносити найближчі цілі (наприклад, отримувати інформацію, поділяти думку) та віддалені цілі (наприклад, спонукати до дії, коригувати комунікативний (діалогічний) процес). Кінцеві цілі перетворюються на реалізаційні плани комунікації, які визначаються характеристиками процесу говоріння, зворотними реакціями на висловлювання учасників комунікації, використанням пропозицій, запропонованих іншими учасниками, характером стосунків партнерів спілкування, узагальненими характеристиками мовленнєвого спілкування, в тому числі репертуаром мовленнєвих ролей. Для таких досліджень характерне представлення стратегій як послідовності дій, що реалізуються комунікантами, як, наприклад, у працях Ю. Крижанської та В. Третьякова. У навчальній комунікації один із учасників прагне контролювати ситуацію та керувати нею задля реалізації мети, не пов'язаної зі спілкуванням безпосередньо. Цим учасником виступає викладач, який спілкується зі студентом і змушує його відповідати на запитання, щоб виробити навички професійного мовлення. Інший учасник займає позицію слухача, завданням якого є розуміння вимог та позиції партнера. Таким учасником здебільшого є студент. Ефективно застосувати таку модель спілкування у навчальному дискурсі і визначити обидва типи стратегій як стратегії комунікативної взаємодії в навчанні.

Стратегії, що виступають орієнтувальною основою діяльності набуття знань і здібностей учнів (студентів), іноді представляють як стратегії інтеріоризації (перенесення у внутрішній план) та екстеріоризації (перенесення психічного змісту назовні, у комунікацію) [11, с.474-480]. Такий підхід зумовлений розвитком теорії інтеріоризації, яка найповніше розроблена П. Гальперінім. Стратегії інтеріоризації організують одночасне накопичення знань та прийомів оперування ними. Саме оволодіння цими прийомами є стратегічною метою. До тактик реалізації стратегій інтеріоризації входять: ознайомлення учнів чи студентів із способами оперування знаннями, тренування дій розумової діяльності на різноманітному матеріалі, перенесення опанованих прийомів на розв'язання нових завдань. Таким чином, формування прийомів розумової діяльності здійснюється внаслідок реалізації стратегій інтеріоризації: засвоєння змісту дій (приймів), самостійне застосування дії, перенесення вмінь у нову навчальну ситуацію. Зворотний процес екстеріоризації, яку організують процеси розуміння, є представленням думки у формі соціально відтворюваної структури. Це відбувається в комунікації партнерів спілкування. Тому стратегії екстеріоризації співвідносні із комунікативними стратегіями, які традиційно виділяє педагогічна психологія. Цикл розвитку діяльності (діяльності навчання зокрема) складається з послідовної інтеріоризації та екстеріоризації матеріалу. Поряд із цим у навчанні реалізуються стратегії осмислення помилкових дій – стратегії рефлексії. Рефлексія спрямована на пошук причин помилок і труднощів (зокрема у побудові діалогу, в описі предмета чи явища, у переказуванні навчального тексту тощо), внаслідок якого студент (учень) доходить висновку про невідповідність засобів розв'язання рівню складності завдання. Інтуїтивне розв'язання через здогадку має характер компенсаторної стратегії. У багатьох класифікаціях рефлексивні та компенсаторні стратегії ототожнюються.

На означення типу діяльності одного із суб'єктів навчання вживається й словосполучення «проблемні стратегії» [11, с. 480]. Навчання, яке здійснюється з використанням проблемного методу, має таку послідовність дій: практична діяльність (наприклад, написання тексту-переказу), фіксування труднощів, які виникли під час написання; створення проблемних завдань, які екстеріоризують труднощі, що виникли; усвідомлення і рефлексія помилок, проектування нових дій і їх реалізація.

Як бачимо, більшість стратегічних концепцій, розроблених сучасною психолінгвістикою та педагогічною психологією, все ж стосуються процесів користування мовними ресурсами як знаковою системою, а не її оволодіння чи керованого оволодіння. Проте процес навчання, який, як ми доводимо, не може бути забезпечений тільки когнітивними стратегіями, потребує розроблення дидактичних стратегій, які організують свідоме досягнення навчальних завдань.

Поняття «дидактичної стратегії» уводилося С. Архангельським, який розвивав концепцію програмованого навчання. На його переконання, управління навчанням має вигляд стратегії: дидактична стратегія розглядається як система керівництва та управління в їхніх головних та загальних напрямках, виходячи з цілей та завдань навчання; до дидактичної стратегії введено: організацію і формування навчального процесу, побудову системи (програми) передбачуваного перебігу навчання, постановку конкретних навчальних та наукових завдань і очікування їх розв'язання [1, с. 365]. Така позиція відображає розуміння стратегії як системи керівництва навчальним процесом, «керівним органом якої виступає викладач, що організує та контролює навчально-пізнавальну діяльність» [1, с. 364].

Стратегія, таким чином, виступає засобом управління, необхідним викладачеві для складання навчального плану та програмування педагогічного процесу.

Пропозицією є розроблення й упровадження навчальних стратегій в умовах коледжу: *когнітивні стратегії*, які безпосередньо пов'язані з маніпулюванням навчальним матеріалом, засвоєнням та його трансформацією; *метакогнітивні стратегії*, які визначають обмірковування процесу навчання, його планування, контроль за розумінням чи продукуванням мовлення на етапах його здійснення, самооцінку результатів навчання; пов'язані з осмисленням навчального процесу, плануванням пізнавальної діяльності, керованим розумінням та продукуванням текстів і їх оцінкою; *соціально-емоційні стратегії*, під якими розуміють безпосереднє спілкування, взаємодію, постановку запитань, групову роботу. Ці стратегії пов'язані з колективною навчальною діяльністю.

Відповідно до безпосереднього впливу на навчання та опосередкованого впливу на навчальний процес (на основі класифікації Рубіна) виокремлюємо: *стратегії з'ясування / підтвердження* (ілюстрація положення прикладами, наведення зразків використання поняття); *моніторинг* (перевірка власних письмових робіт та виправлення помилок однокурсників); *заучування*; *індуктивне виведення*; *дедуктивне міркування*; *практичні стратегії* (репродуктивне відтворення навчального тексту, творчі роботи, експериментальні завдання).

Наведені стратегії визначаються як процеси, завдяки яким студент коледжу акумулює нові правила користування навчальним текстом та автоматизує вже набуті норми шляхом осмислення й оброблення сприйнятої навчальної інформації; спрощення інформації за допомогою набутого досвіду; вбудовування нового знання в ієрархію знань, умінь та навичок мовленнєвої діяльності.

Наведені стратегії реалізуються *рецептивно*, через аналіз сприйнятої від викладача інформації; *продуктивно*, через створення навчального висловлювання, тексту (студенти подають зразки текстів, самостійно опрацювавши навчальну інформацію); *метамовним шляхом*, через обговорення питань із викладачем, постановку запитань, пошук додаткової інформації в підручнику тощо; *інтерактивно*, у процесі комунікації, коли неправильно інтерпретований або відтворений навчальний текст зумовлює нерозуміння його співрозмовником або спотворення смислу.

Змістовий характер стратегії проектує зміст, методи і форми становлення і розвитку необхідних рис особистості студента коледжу. Мета і дидактичні завдання при цьому приймаються як об'єктивно задані. Педагог шляхом залучення таких стратегій шукає способи впливу на особистість згідно з поставленими навчальними та виховними цілями.

Подальшого розгляду вимагає розроблення системотворчого компонента об'єктивно заданих можливостей студента в рамках стратегії, що дозволяє варіювати цілі навчання.

Список використаних джерел

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
2. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер с англ. К. Бабицкого. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

3. ван Дейк Тейн. Язык. Познание. Коммуникация / Тейн ван Дейк ; пер. с англ. – М. : Лингво, 1989. – 364 с.
4. Военный энциклопедический словарь. – изд. 2-е. – М. : Воениздат, 1986. – 863 с.
5. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – 500 с. – С. 217–237.
6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т., 1999. – 382 с.
7. Клигберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клигберг ; пер с нем. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
8. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1990. – 208 с.
9. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
10. Словник іншомовних слів / Пустовіт Л.О. та ін. – К. : Довіра, УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1017 с.
11. Столярченко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д. Столярченко, В.Е. Столярченко. – 2-е изд, доп. и перераб. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 512 с.
12. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В.А. Якунин ; Европ. ин-т экспертов. – СПб. : Изд-во Михайлова В.П., Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
13. Rubin J. Study of Cognitive Processes in Second Language Learning / J. Rubin // Applied Linguistics. – 1981. – Vol. 11. – Pp. 117–131.

The article reveals the essential characteristics of the strategy training students in higher educational establishments of the I-II accreditation levels, specifically college. The author describes the effective strategies, as a means of controlling students educational-cognitive activity: 1) cognitive, metacognitive, social and emotional; 2) clarifying, monitoring, learning, inductive inference, deductive thinking, practical.

Key words: *strategy, management, educational and cognitive activity.*

УДК 378.147:37.011.3-051

Крецька Ю. А. *

ФАКТОРИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються основні фактори, які сприяють та які перешкоджають адаптації майбутніх учителів до професійної діяльності. Наголошується на необхідності комплексного розгляду усіх факторів в процесі дослідження адаптації.

Ключові слова: *фактори адаптації, майбутні вчителі, професійна діяльність.*

У зв'язку з новими вимогами, які висуває сучасне суспільство до особистості учителя, гостро постає проблема підготовки майбутніх учителів у ВНЗ та їх адаптації до професійної діяльності. У наукових працях із зазначеної проблеми адаптація розглядається як компонент навчального процесу і передумова ефективної професійної діяльності.

Загалом ця проблема знайшла відображення у багатьох дослідженнях вчених, але й досі залишаються недостатньо розробленими питання щодо чинників та умов, які впливають на цей процес, і показників, які свідчать про його результати. Актуальність теми нашого дослідження полягає в тому, що ми ставимо завдання визначення сукупності чинників, які сприяють досягненню повної та стійкої адаптованості майбутніх учителів, зокрема, й майбутніх учителів іноземних мов, а також тих передумов, які перешкоджають або утруднюють цей процес.

* © Крецька Ю. А., 2012

У науковій літературі факторами, або чинниками адаптації вважають ті умови і обставини, які найбільше впливають на особливості перебігу, темпи, стійкість, результати та інші характеристики процесу адаптації особистості в конкретних соціальних умовах [5, с. 114; 12, с. 28 та ін.]. Дослідники виокремлюють суб'єктивні, об'єктивні, зовнішні та внутрішні, психологічні, соціальні, соціально-психологічні, соціально-економічні та психофізіологічні фактори адаптації тощо. Так, О. Мороз вважає, що на процес професійного становлення молодого учителя впливають: 1) фактори індивідуального розвитку особистості молодого учителя; 2) соціально-психологічні фактори; 3) соціальні фактори [5, с. 116].

Багато авторів розглядають як один з основних чинників адаптації адаптивність, яку трактують як особливу властивість, що полягає у здатності особистості адаптуватися у певних соціальних ситуаціях, як здатність, що забезпечує ефективну взаємодію з оточенням тощо [12, с. 6 – 11]. Певним узагальненням можна вважати, на нашу думку, визначення О. Саннікової, яка під адаптивністю особистості розуміє «особливу властивість, що характеризує здатність до внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (поведінкових) змін, спрямованих на збереження або відновлення взаємовідносин особистості з мікро- і макросоціальним середовищем при виникненні змін у характеристиках цього середовища» [12, с. 14].

Учені звертають увагу на існування зв'язку адаптивності з окремими якостями та властивостями особистості, які вважаються адаптивними чи неадаптивними залежно від того, сприяють чи перешкоджають вони досягненню адаптованості особистості у конкретних умовах діяльності і спілкування (Г. Балл, О. Зотова, І. Кряжева та ін.). З іншого боку, адаптивність здійснює вплив на якості особистості, виступає одним з чинників формування нових властивостей особистості та перетворення раніше сформованих [12, с. 36–37].

У працях деяких дослідників визначено комплекси адаптивних якостей та властивостей особистості для представників певних професій. Так, на думку О. Мороза, суттєвим фактором професійної та соціально-психологічної адаптації молодого учителя є низка особистісних якостей, до яких належать ідейна переконаність, професійна спрямованість, відданість педагогічній праці, любов до дітей, активність, дисциплінованість, витримка, наполегливість, об'єктивність, самокритичність, вимогливість і педагогічний такт [5, с. 142–146]. Крім того, важливе значення для ефективної діяльності молодого учителя мають, на думку ученого, певні типологічні особливості нервової системи, розумові здібності, культура мовлення, перцептивні здібності та ін.

О. Солодухова до сукупності адаптивних якостей особистості молодого учителя відносить емпатію, здатність до активного впливу на учнів, емоційну стійкість, ціннісні орієнтації, спрямованість, самооцінку тощо [14, с. 18–19].

Дослідник Я. Черньонков вважає важливими елементами професійної компетентності учителя іноземних мов, які виконують адаптаційну функцію, комунікативну культуру та професійні знання [16, с. 32–48].

Особливу увагу при дослідженні адаптації майбутніх учителів іноземної мови слід звернути на їх мотивацію, оскільки мотиваційна сфера особистості відіграє одну з провідних ролей протягом усього процесу адаптації [7; 8]. Це пов'язано з тим, що потреби та провідні мотиви виступають внутрішнім джерелом, тією спонукальною силою, яка спрямовує діяльність (у тому числі й професійну) та активність особистості. Крім цього, мотиви є цілісною стратегією життєвого шляху людини, напряму її особистісного та професійного розвитку.

Під мотиваційною сферою особистості розуміють «сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і виражають певну спрямованість особистості» [11, с. 147]. Як відомо, у якості мотивів можуть виступати ідеали, інтереси особистості, переконання, соціальні установки, цінності, однак за всіма цими причинами все одно стоять потреби особистості у всій їх різноманітності (від біологічних до вищих соціальних).

Необхідність дослідження мотивації як фактора адаптації зумовлена також тим, що її вплив на продуктивність діяльності вважається дуже значним [8, с. 147]. Згідно з результатами

досліджень вчених, успішність діяльності визначається не тільки силою, але й структурою мотивів. Позитивна професійна мотивація може компенсувати нестачу здібностей, проте зворотного впливу нема: негативна професійна мотивація не компенсується високим рівнем спеціальних здібностей.

Значну роль у мотиваційно-ціннісному ставленні особистості до педагогічної професії відіграє її професійно-педагогічна спрямованість, яку трактують як потребу у педагогічній діяльності, стійкий інтерес до професії у єдності з громадською і пізнавальною активністю [5, с. 129; 13, с. 21–22]. На думку дослідників, вона є рушійною силою розвитку педагогічних здібностей, однією з передумов досягнення педагогічної майстерності. Показниками спрямованості особистості є ставлення до суспільства, праці, до самого себе та інших людей.

Важливим чинником успішності навчання студентів та адаптації до професійної діяльності є професійні інтереси як елемент у структурі мотивації особистості [5, с. 133; 7, с. 282; 11, с. 162–163]. Дослідники зазначають, що між професійними інтересами і характерологічними особливостями існує певний зв'язок. І хоча характерологічні особливості загалом більш стійкі, ніж інтереси, проте яскраво виражені професійні інтереси здійснюють значний вплив на продуктивність діяльності, у тому числі й у процесі навчання професії, і на задоволеність професією [11, с. 147]. Ми погоджуємося з думкою цих авторів щодо необхідності враховувати при дослідженні адаптації до професійної діяльності не тільки характерологічні особливості, але й професійні інтереси особистості.

Професійні інтереси трактують як інтереси до змісту певної галузі діяльності людини (зокрема, педагогічної діяльності), які трансформуються в схильність до професійного заняття цією діяльністю [5, с. 133]. У професійних інтересах до педагогічної діяльності педагога-початківця поєднуються усвідомлене значення професії учителя, емоційний елемент (переживання її привабливості) і вольовий компонент, який виявляється у прагненні глибоко пізнати педагогічну професію та оволодіти необхідними для педагогічної діяльності знаннями, уміннями і навичками. У процесі професійної адаптації молодого учителя професійні інтереси поглиблюються, стають стабільними і стійкими [5, с. 133–134].

Показниками мотиваційної сфери майбутніх фахівців учені вважають мотиви вибору професії, зв'язок життєвих планів особистості з тією професією, яку вона опановує, задоволеність професією, успішність.

Так, В. Сластьонін [13, с. 160] на основі аналізу мотивів вступу абітурієнтів до педагогічних інститутів виявив три групи мотивів: 1) мотиви, які свідчать про дійсну педагогічну спрямованість (бажання навчати і виховувати дітей), – 35,4%; 2) мотиви, які характеризують часткову педагогічну спрямованість (потреба не у найсуттєвішому для педагогічної діяльності: усвідомлення своїх педагогічних здібностей, уявлення про важливість і престиж педагогічної професії), – 18,4%; 3) мотиви, які не вказують на педагогічну спрямованість (інтерес до навчального предмета, бажання отримати вищу освіту, прагнення до матеріальної забезпеченості, випадкові обставини), – 46,2% [13, с. 160].

Згідно з даними, наведеними у інших джерелах, від 20 до 30% вступників до вищих навчальних закладів – це юнаки і дівчата, які обрали той чи інший факультет і ВНЗ через випадковий збіг обставин та з мотивів, не пов'язаних з інтересом до певної спеціальності [1, с. 53].

Про рівень особистісної адаптації до професійної ролі свідчить, на думку деяких учених, такий показник як зв'язок життєвих планів особистості з тією професією, яку вона опановує в вузі, або професійна стійкість [1, с. 53; 5, с. 162]. Дослідження О. Галуса [1, с. 53] показують, що на певному етапі навчання відзначаються більші розбіжності у життєвих та професійних намірах певних груп студентської молоді у порівнянні з тими, які у них були на початку навчання у ВНЗ: близько 2/3 опитаних планують працювати за спеціальністю, проте у третини студентської молоді життєві плани досить невизначені (їх приваблює життя у місті, висока заробітна плата, близькість культурних центрів тощо). Ці чинники цікавлять усіх студентів, але для значної частини молоді вони є основними.

Дослідники наголошують на необхідності вивчення задоволеності професією як показника рівня адаптованості до професійної діяльності. Учені доводять, що задоволеність професією є тим інтегративним показником, який відображає ставлення суб'єкта до обраної професії. Як узагальнена характеристика він необхідний і надзвичайно важливий практично, оскільки рівень задоволеності професією прямо впливає на рівень задоволеності працею, плинність кадрів і психічне здоров'я людини [8, с. 96–97].

Показником розвитку професійної мотивації, отже й адаптованості до професійної діяльності, можна вважати й рівень успішності студентів. Така позиція ґрунтується на поглядах учених щодо зв'язку професійної мотивації і навчальної успішності. На думку дослідників, суттєвим чинником підвищення навчальної успішності студентів є формування позитивного ставлення до професії, яке повинне підкріплюватися компетентним уявленням про професію, знанням способів оволодіння нею і розумінням ролі окремих дисциплін для успішності професійної діяльності [5, с. 125–129; 8, с. 93; 11, с.160].

Вищезазначене дає нам підставу вважати, що успішність під час навчання у ВНЗ та результати педагогічної практики свідчать про наявність у студентів педагогічного покликання, яке забезпечує успішність перебігу процесу адаптації до професійної діяльності. Отже, результати навчально-професійної діяльності студентів (рівень успішності тощо) можна вважати показником їх адаптації (адапованості) до професійної діяльності. Крім того, у якості показників мотиваційної сфери майбутніх вчителів, зокрема й вчителів іноземних мов, необхідно дослідити мотиви вибору професії, потенційну професійну стійкість, задоволеність обраною професією та простежити зміни у цих показниках на різних етапах навчання у ВНЗ.

Науковці вважають, що при дослідженні адаптації до професійної діяльності необхідне врахування таких чинників як спілкування і статус студентів.

На важливості взаємин студентів та молодих педагогів з учнями, колегами, адміністрацією для досягнення повної професійної адаптації та на існуванні прямого зв'язку між адаптованістю та рівнем статусу серед суб'єктів педагогічного процесу наголошують О. Галус, О. Солодухова [1, с. 53; 14, с. 21] та інші. Зокрема, О. Галус зауважує, що студенти потребують соціальних контактів, співпереживання, задоволення потреби у спілкуванні [1, с. 53]. У випадку порушення психічної адаптації спостерігається дезорганізація соціальних контактів, зниження можливості прогнозування результатів своїх вчинків, посилення егоцентричних устремлень.

Отже, ми розглядаємо як чинники адаптації майбутніх вчителів іноземних мов до професійної діяльності їх статус та спілкування з одногрупниками, викладачами, кураторами, а під час педагогічної практики – рівень і якість спілкування з дітьми та їх батьками, учителями, як показники – задоволеність контактами та повнотою контактів у групі, наявність труднощів і стресів тощо.

Однією з головних умов становлення професіонала вважають розвиток та формування професійної самосвідомості та її елементів – Я-концепції та самооцінки [3, с. 28; 7, с. 268]. Самосвідомість у психології розглядається як процес і результат.

Результатом формування самосвідомості виступає Я-концепція – система уявлень людини про саму себе (Р. Бернс, К. Роджерс). У найзагальнішому вигляді виділяють дві форми Я-концепції: реальну та ідеальну. Ще одним її видом є професійна Я-концепція особистості, або Я-професійне. Професійна Я-концепція особистості може бути реальною та ідеальною. У більшості випадків реальна та ідеальна Я-концепції не співпадають, відрізняються одна від одної. Таке розходження, з одного боку, може стати джерелом серйозних внутрішньоособистісних конфліктів, з іншого – джерелом самовдосконалення особистості і прагнення до розвитку. Дослідники зауважують, що велике значення має міра цього неспівпадіння, а також те, як особистість його інтерпретує [9, с. 56].

Отже, умовою і результатом успішного професійного становлення студента як майбутнього вчителя учені вважають позитивну «Я-концепцію». Наявність в «Образі-Я» студента конструктивів, які вказують на його професійно-рольову ідентифікацію («Я-майбутній вчитель», «Я-вчитель-практикант»

тощо) свідчить про його професійну спрямованість та є необхідною особистісно-психологічною передумовою професійної адаптації молодого вчителя [7, с. 270–271].

Неврахування особливостей «Я-концепції» майбутніх вчителів під час організації навчально-виховного процесу приводить до небажаних змін у структурі особистості студента (зокрема, у професійно-педагогічній спрямованості) і до істотних вад у його професійній підготовці [7, с. 268].

Важливим фактором адаптації є центральний – оцінний компонент Я-концепції, який проявляється у самооцінці [3, с. 24 – 25; 4, с. 12; 14, с. 19]. Дослідники наголошують, що «у процесі адаптації, коли людина повинна оцінювати й зіставляти власні якості з вимогами, які висуває діяльність, швидко мобілізувати сили і здібності для формування ефективних стереотипів поведінки у нових умовах, самооцінка виконує регулятивну, прогностичну та формуючу функції. Саме тому важливим є її врахування як фактора адаптації.» [14, с. 19].

Самооцінку визначають як усвідомлення і оцінку суб'єктом самого себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей поведінки, свого ставлення до інших людей та до себе тощо [17, с. 35].

Учені зауважують, що, незважаючи на очевидну близькість, психологічні поняття самооцінки та Я-концепції відрізняються. Я-концепція – це переважно набір описових, а не оцінних уявлень про себе, хоча певна частина Я-концепції може бути позитивною або негативною. Поняття самооцінки, навпаки, безпосередньо пов'язане з оцінкою людини себе, своїх якостей [9, с. 58].

Професійну самооцінку учителя визначають як оцінку «особистості педагога самої себе, своїх педагогічних можливостей, професійних якостей і місця серед інших учителів» [4, с. 7]. Теж саме можна сказати, на думку вчених, про професійну самооцінку студента – майбутнього вчителя.

У структурі самооцінки взагалі та професійної самооцінки зокрема необхідно виділяти, по-перше, операціонально-діяльнісний компонент, який пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності і виражається у самооцінці рівня професійної умілості (сформованість умінь та навичок) і рівня професійної компетентності (система знань); по-друге, особистісний компонент, що виражається в оцінці особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу «Я-професійного». Розходження самооцінки за цими двома аспектами впливає на професійну адаптацію, професійну успішність та професійний розвиток [9, с. 64].

Крім цього, доцільно брати до уваги самооцінку результату (пов'язану з оцінкою досягнутого результату діяльності) і самооцінку потенціалу (пов'язану з оцінкою власного професійного потенціалу). На думку дослідників, «низька самооцінка результату у поєднанні з високою самооцінкою потенціалу є фактором професійного саморозвитку, лежить в основі позитивної мотивації саморозвитку і корелює з соціальним та професійним успіхом особистості, у тому числі й з успішністю у професійно-педагогічній діяльності» [9, с. 65].

М. Ларіонова великого значення надає самооцінці як внутрішньому фактору, який спонукає учителя до вдосконалення педагогічної майстерності, регулює формування значущих якостей особистості педагога [4, с. 4 – 13]. Без формування адекватної професійної самооцінки уже у процесі професійної підготовки навряд чи можливе формування спеціальних педагогічних здібностей, якостей у вчителів. Завдання вищої педагогічної освіти, як зазначає дослідниця, полягає у забезпеченні особистісного зростання учителя як творчого і висококомпетентного педагога. І саме формування адекватної професійної самооцінки уможливорює самореалізацію і формування цілісної особистості педагога. І навпаки, несформованість адекватної професійної самооцінки студентів педагогічних вищих навчальних закладів негативно впливає на процес оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, перешкоджає саморозвитку і самовдосконаленню, а також є одним із факторів дезадаптації студентів під час проходження педагогічної практики і молодих спеціалістів у безпосередній педагогічній діяльності.

У зв'язку з цим одне з головних завдань підготовки педагогів науковці вбачають у формуванні уже на молодших курсах адекватної професійної самооцінки як одного з найважливіших компонентів самосвідомості особистості [17, с. 35].

Дослідження проблеми адаптації, зокрема адаптації майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності, передбачає не лише розкриття чинників, які зумовлюють порівняно швидко, повну та стійку адаптованість, але й визначення передумов, які виступають причиною неадаптованості, і оцінку ступеня впливу різних факторів на процес адаптації.

Чинниками, які виступають причиною неадаптованості або гальмують процес адаптації, є, на думку багатьох учених, труднощі та суперечності цього процесу. У працях вітчизняних та зарубіжних науковців, присвячених дослідженню професійного становлення та розвитку вчителя, проблемам адаптації вчителів, професійної та соціально-психологічної адаптації студентів, [2; 6; 10; 13; 15 та ін.], виявлено та охарактеризовано протиріччя професійного розвитку та педагогічної діяльності. Вирішення суперечностей полягає, на думку більшості авторів, у подоланні труднощів [2]. Н.Кузьміна, О.Мороз та інші учені розглядають професійну адаптацію як процес і результат подолання труднощів.

У численних дослідженнях доводиться, що протиріччя, недоліки професійного становлення і професійно-педагогічної діяльності суб'єктивно сприймаються як труднощі [2, с. 63].

Труднощі можуть здійснювати на професійно-педагогічну діяльність учителя як позитивний, так і негативний вплив. У діяльності педагогів високої майстерності труднощі відіграють позитивну роль, що виявляється у індикаторній функції (вказує на неоптимально діючі ланки процесу підготовки до діяльності учителя тощо) та стимулюючій функції (виявляється у активному ставленні до педагогічних завдань та ін) [8, с. 356].

На педагогів низької професійної майстерності, до яких ми відносимо й майбутніх учителів іноземних мов, оскільки їх професійно-педагогічна майстерність ще формується, труднощі здійснюють негативний вплив. Це проявляється у стримуючій функції (виявляється у наявності незадоволеності, низькому розвитку педагогічних умінь тощо) та деструктивній функції (утруднення спричинюють зупинку або розпад діяльності, бажання змінити професію тощо) [8, с. 356].

Причина впливу на успішність педагогічної діяльності криється, як зауважують дослідники, не у самих труднощах і не у їх кількості, а в умінні продуктивно їх вирішувати [8, с. 355]. Таке твердження дає можливість нам вважати усвідомлення труднощів та уміння їх долати показниками адаптації.

У працях, присвячених проблемі адаптації студентів під час навчання у ВНЗ [1; 7; 10; 15; 17], учені відзначають складність і тривалість процесу адаптації студентів і найчастіше вказують на труднощі: 1) у сфері навчальної діяльності: брак часу; труднощі у засвоєнні педагогічних, психологічних і методичних знань; 2) соціально-психологічного аспекту адаптації студентів: складні стосунки з однокурсниками, конфлікти, відсутність стабільності у міжособистісних стосунках; 3) професійного аспекту адаптації студентів: труднощі та суперечності становлення професійної самосвідомості, у практичному застосуванні знань тощо.

Серед причин труднощів дослідники називають: невміння правильно розподіляти час; відсутність інтересу до навчання; відсутність необхідних прийомів і навичок самостійної навчально-пізнавальної роботи; складність вимог ВНЗ і недостатню готовність до них студентів; погану поінформованість про дисципліни, які доведеться вивчати у ВНЗ; недоліки виховання вчорашніх абітурієнтів у сім'ї та школі; входження у новий колектив і зміну соціального статусу; погану поінформованість про майбутню професійну діяльність; невміння аналізувати й усвідомлювати основні цілі і завдання свого навчання у ВНЗ і себе як майбутніх учителів тощо [1; 7; 10; 15; 17 та ін.].

Отже, на основі проведеного дослідження можна зробити такі висновки: на процес адаптації майбутніх учителів до професійної діяльності, зокрема, й учителів іноземних мов, впливає ціла низка факторів. До найбільш вагомих, які сприяють адаптації майбутніх учителів до професійної діяльності належать: адаптивні якості майбутніх учителів, їх мотиваційна сфера (спрямованість, інтереси тощо), спілкування та статус, Я-концепція та самооцінка студентів.

Важливим для проведення повного та об'єктивного дослідження означеної проблеми є врахування факторів, які гальмують або перешкоджають процесу адаптації. З'ясовано, що

основними є суперечності та утруднення у сфері навчальної діяльності, соціально-психологічного та професійного аспектів адаптації студентів у ВНЗ.

Подальшого вивчення у контексті нашого дослідження потребують інші чинники, які вчені розглядають як суттєві для процесу адаптації [1; 7; 12 та ін.]. Це економічні обставини, житлово-побутові умови, емоційна та стресова стійкість тощо.

Під час проведення експериментальної роботи необхідно врахувати, на нашу думку, наступні висновки науковців щодо ролі та ваги факторів адаптації, особливостей їх дослідження [5; 8; 11; 12]: 1) незважаючи на те, що їх вплив повинен вивчатися у зв'язку з дослідженням певних, окремих аспектів адаптації, необхідно враховувати також наявність факторів, загальних для всіх аспектів (до таких ми відносимо, зокрема, самооцінку); 2) при дослідженні адаптації, яке має відтворювати динаміку цього процесу, слід враховувати як постійну зміну ролі різних факторів (об'єктивних і суб'єктивних та ін.), їх вплив на успішність та результати адаптації по-різному, так і їх взаємопов'язаність в межах єдиної системи. Тому при розгляді адаптації ми вважаємо за необхідне враховувати усю сукупність факторів у їх взаємодії.

Список використаних джерел

1. Галус О.М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: Монографія. / О.М. Галус. – Хмельницький: ХГПА, 2007. – 473 с.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 184 с.
3. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З.Н. Курлянд. – Одеса : ПНЦ АПН України – М.П.Черкасов, 2005. – 163 с.
4. Ларионова М.А. Профессиональная самооценка учителя: структура, особенности формирования / Учебно-методическое пособие для учителей, школьных психологов, социальных педагогов и студентов педагогических вузов. / М.А. Ларионова – Омск. : ОмГПУ, 2001. – 90 с.
5. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А.Г. Мороз – К. : НПУ им. М.П. Драгоманова, 1998. – 326 с.
6. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навч. посібник. – К.: Київ. держ. пед. ін-т ім. О.М.Горького, 1980. – 95 с.
7. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За заг. ред. академіка О.Г.Мороза. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337 с.
8. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А.Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. - 479, [1] с.
9. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М.: АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407, [9] с. – (психология – лучшее).
10. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов: Обзорная информация / НИИ проблем высшей школы. Отдел научной информации / В.И. Брудный (подгот.). – М., 1976. – 44 с.
11. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. / Под общей редакцией проф. А.А. Реана – СПб.: Питер, 2006. – 432 с.: ил. – (Серия “Учебное пособие”)
12. Санникова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивность личности: Монография. / О.П. Санникова, О.В. Кузнецова – О. : Издатель Н.П.Черкасов, 2009. – 258с. – (Психология индивидуальных различий). – 2-й тит. л. на укр. яз.
13. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
14. Солодухова О.Г. Психология становления личности молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Автореф. дис... д- ра психол. наук: 19.00.07 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1998. – 39 с.
15. Социально-психологическая и профессиональная адаптация студентов вузов центрального региона России (по материалам социологического исследования) / Под ред. канд. филос. наук доцента Уваровой В.И. – Орел : Изд-во ОрелГАУ, 2001. – 197 с.

16. Черньонков Я.О. Професійна культура майбутнього вчителя іноземної мови: формування та діагностика: Монографія. / Я.О. Черньонков – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. – 190 с.
17. Шафажинская Н.Е. Психологические особенности формирования профессионального самосознания будущих учителей // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза. Сборник научных трудов / под ред. проф. П.А. Просецкого – М. : МГПИ имени В.И.Ленина, 1985. – 143 с.

The article deals with the main factors either assisting or preventing the future teachers' adaptation to professional activity. The necessity of complex analysis of all factors in the process of adaptation has been mentioned.

Key words: *factors of adaptation, future teachers, professional activity.*

УДК 316.4

Мелешко В. В.*

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена дослідженню процесу розвитку сільської школи, що здійснюється засобами моделювання. Розкриті сутність таких понять як «моделювання розвитку школи», «педагогічна система школи», «розвиток особистості учня», акцентується увага на сукупності властивостей та ознак прогнозованої моделі та готовності закладу до впровадження змін та перетворень.

Ключові слова: *педагогічна система, моделювання, системна ознака, діагностика, структури освітньої мережі.*

Розвиток педагогічної системи загальноосвітніх навчальних закладів, супроводжується впровадженням інноваційних змін у педагогічну практику, що реалізуються керівниками шкіл, творчими вчителями, що вимагає нових методів впливу на педагогічну систему, одним із яких є моделювання.

Здійснити ефективне моделювання розвитку сільської школи, як процесу створення нового зразка, можливо лише за умов впровадження системних змін, обґрунтованого алгоритму послідовних дій, спрямованих на успішний результат.

Досягнення вітчизняних та зарубіжних вчених слугують методологічною базою для розвитку теорії і практики моделювання освітніх систем різного типу, що вивчалися вченими В.П. Беспалько, Б.С. Гершунським, В.І. Загв'язінським, В.І. Пановим, І.Я. Лернером, Є.А. Ямбургом та ін. Основні положення соціально-особистісної орієнтації освіти як компоненту розвитку педагогічної системи в сільській школі розроблено у дослідженнях М.Ф. Гур'янової, І.С. Якиманської, Н.А. Алексеевої, Н.І. Шиян.

Моделювання як універсальний метод пізнання є невід'ємною складовою у вирішенні соціально-педагогічних завдань. При цьому вихідним джерелом моделювання слугує формулювання цілей, що визначають тип створюваної моделі та її призначення. Досягнення поставленої мети передбачає використання у єдності різних змістових і формальних видів моделей, адекватних реальній освітній практиці.

Моделювання формулюється вченими як метод дослідження об'єктів різноманітної природи за допомогою аналогів (моделей) для визначення або уточнення характеристик існуючих чи нових об'єктів.

Створення зразка (моделі) дослідники вважають таку розумово розроблену систему, що відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, вона здатна змінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [2, с. 140].

* © Мелешко В. В., 2012

У дослідженнях В.В.Гаврилюк виокремлює два види соціальних моделей: ідеальну і нормативну. В ідеальній моделі відображаються всі ознаки, функції об'єкта, які необхідні для вирішення поставлених завдань. Зокрема, ідеальна модель розвитку школи містить характеристики ідеального вчителя (високий рівень професійної підготовки, діяльності мотивації та ін..) ідеального учня, ідеально організованого навчального процесу, ідеальних змісту та технологій навчання і виховання, системи управління школою.

Ідеальна модель потрібна для з'ясування системних ознак і системоутворюючих зв'язків для реалізації та досягненні поставленої педагогічної мети, що відповідає сучасному соціальному замовленню.

Нормативна модель необхідна для визначення обсягу здійснення функцій і межі існування умов, за яких будуть досягнуті цілі розвитку школи, а її діяльність буде успішною. На думку В.В. Гаврилюк, можна певною мірою, виокремити і реальну модель школи, що відображає співвідношення реальних ознак і функцій життєдіяльності навчального закладу з його нормативною моделлю. Створення реальної моделі є процедура цілісної діагностики навчального закладу. Якщо школа працює у режимі розвитку, то така цілісна діагностика повинна проводитися постійно і за певними критеріями, тобто має бути відпрацьована система моніторингу розвитку школи[2, с. 157-159].

На нашу думку, для будь-якої моделі характерна певна структура, варіативність, мозаїчність спричинена багатогранністю умов і факторів, що спонукають до компліментарності (від лат. complementum – доповнення). За таких умов відбувається внутрішня єдність педагогічної системи школи.

Педагогічне моделювання є одним із провідних елементів системи проектування, зазначає В.І.Заг'язінський, що слугує відображенням провідних характеристик перетворювальної системи, створення ідеального образу бажаного зразка майбутнього. [2, с. 21].

Як зазначає В. В.Давидов, активне моделювання передбачає відтворення у особливих умовах (дослідно-експериментальних, інноваційних) педагогічних процесів, форм, змісту освіти з метою розкриття їх сутності і особливостей функціонування в реальному соціокультурному середовищі. При цьому повинні бути відібрані достатньо розвинені випереджальні зразки діяльнісних систем. Попередньо мають бути визначені та узгоджені критерії, за якими можна розрізнити випереджальні зразки та застарілі, ті, що відстають. А потім слід визначити умови перенесення і поширення цих зразків на інші практики[3, с. 12-13]. У процесі моделювання враховуються виявлені тенденції розвитку педагогічної системи, плануються такі зміни, що відкривають шлях для корисних справ і обмежують чи ліквідовують можливість розвитку небажаних тенденцій.

Соціально-педагогічне моделювання вчені розглядають як відображення провідних характеристик перетворювальної системи (оригінала) в спеціально змодельованому об'єкті – аналозі (моделі). При цьому модель повинна бути подібна до оригіналу, здатна змінити його в певних компонентах, і відкрити нові властивості оригінала, нові можливості для його удосконалення. Такі функції виконує евристична модель, роль якої полягає в тому, щоб на простому об'єкті побачити найбільш суттєві фактори і закономірності розвитку і створити умови для такого розвитку.

У нашому дослідженні модель розглядається як робочий інструмент, що дозволяє побачити внутрішню структуру об'єкта чи процесу, систему впливових факторів, ресурсного забезпечення розвитку школи та ін. На основі виявлених тенденцій розвитку, вносяться зміни у педагогічну систему школи, змінюються умови її функціонування.

Відсутність розроблених та науково обґрунтованих підходів до моделювання розвитку сільських шкіл, які б відображали цілісний процес, алгоритм дій, способи взаємодії вчителів, учнів, батьків, участі громадськості в цьому процесі, призводить до стихійного створення педагогічно недоцільних моделей або копіювання відомих зразків.

Намаганням підвищити імідж освітнього закладу окремі керівники вдаються до зміни статусу школи чи надання їй привабливого бренду, який не завжди підтверджується кінцевими результатами.

Розвиток загальноосвітнього навчального закладу як педагогічної системи значною мірою залежить від педагогічних, організаційних умов функціонування закладу, від бажання та рівня мотивації педагогічного колективу працювати краще в умовах перетворювальних змін, що стимулює кожного педагога до усвідомлення нових ідей, до побудови процесу навчання й виховання спрямованого на особистість учня, на підвищення рівня його самореалізації та саморозвитку.

У конкурентній боротьбі між навчальними закладами за кращу модель школи, до уваги беруться показники, що свідчать про високий рівень навчальних досягнень учнів, потенціал педагогічного колективу, інші успіхи школи.

У цій боротьбі переважно перемагає той, хто вміє передбачати й втілювати зміни у педагогічну систему школи, максимально враховувати потреби всіх учасників педагогічного процесу, в тому числі й соціальних замовників. Зазначимо, що уміння моделювати й будувати педагогічні системи – це не тільки ефективно використовувати майстерність педагогів, але й можливість внести нове, перспективне у традиційну діяльність шкільного колективу, що підносять авторитет школи, її визнання в суспільстві.

Практичне моделювання розвитку педагогічних систем сільських загальноосвітніх навчальних закладів передбачає науково обґрунтований вибір структури, що забезпечує раціональне використання ресурсної бази, інноваційних технологій, врахування специфіки діяльності закладу, що корелюється з потребами та вимогами суспільства. Зокрема, особливої уваги у сільській місцевості набули моделі інтегрованої діяльності, профільних шкіл, що забезпечують високоякісну освіту за рахунок концентрації матеріально-технічних, фінансових, кадрових ресурсів, створення освітніх інформаційно-ресурсних центрів та систем дистанційного навчання шкільного чи міжшкільного рівня.

На сучасному етапі процес моделювання розвитку сільських шкіл відбувається за підтримки районних відділів освіти, органів місцевого самоврядування, що спонукає до творчості та активного пошуку та впровадження інноваційних змін.

Слід зазначити, що тільки науково-обґрунтовані перетворення в діяльності окремої школи як первинної структури освітньої мережі району чи області можуть привести до позитивних змін та розвитку загальноосвітньої школи.

Проте, ще значна частина сільських загальноосвітніх шкіл не готова працювати в режимі розвитку, що частіше гальмується як внутрішніми, так зовнішніми чинниками, які негативно позначаються на якості освіти. Для таких шкіл характерні такі ознаки:

- низький рівень навчально-виховного процесу, відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів, низька мотивація до впровадження педагогічних інновацій, технологій, форм і методів навчання;
- стандартна побудова навчально-виховного процесу, невиправдане копіювання прийомів і способів роботи традиційних шкіл, нехтування регіональними і місцевими традиціями, несформованість індивідуального виду навчального закладу;
- відсутність цілісної науково обґрунтованої стратегії розвитку школи, методичного супроводу її реалізації;
- недостатнє інформаційне забезпечення процесу моделювання педагогічної системи та її компонентів;
- соціальна замкнутість шкільного співтовариства, нераціональне використання можливостей навколишнього соціального й природного середовища у діяльності закладу;
- недостатнє фінансування для оновлення матеріально-технічних ресурсів для повноцінного забезпечення активної життєдіяльності шкільного колективу.

На нашу думку, передумовою розвитку загальноосвітнього навчального закладу є висока мотивованість педагогічного колективу до інноваційних змін, готовність до впровадження нових технологій навчання та виховання учнів. Зокрема у сільських малочисельних школах продуктивними вважаються технології індивідуального, диференційованого особистісно зорієнтованого навчання, метод проекту, впровадження авторських програм з предметів шкільного компонента навчального плану, що спонукають до творчої діяльності кожного учня.

Моделювання, як процес створення нового зразка школи, може здійснюватися у педагогічних колективах, що володіють високим інноваційним потенціалом, для таких шкіл характерні наступні ознаки:

- педагогічний колектив мотивований на успіх, більшість вчителів із задоволенням сприймають нове, нетрадиційне у педагогічній діяльності;
- учителі прагнуть до підвищення професійного рівня, мотивовані до саморозвитку, до активного впровадження педагогічних інновацій;
- посилюється увага адміністрації школи до творчих вчителів, надаються їм широкі можливості у виборі навчальних програм, виборі форм і методів навчання, що забезпечує високі навчальні досягнення учнів на різних ступенях навчання;
- активізуються пошуки шляхів підвищення якості освіти, шляхом посилення процесів інтеграції з позашкільними навчальними закладами, установами соціально-культурної сфери, поглиблення взаємозв'язків із оточуючим середовищем.

Враховується те, що функціонування будь-яких систем призводить до створення певних протиріч, розв'язання яких симулює розвиток цих систем.

Серед сукупності протиріч, що виявлено у педагогічній системі сільської школи, виокремлено ті, що існують між:

- позитивною мотивацією педагогічних колективів до розвитку загальноосвітнього закладу і слабкою їх готовністю до участі в моделюванні цього процесу ;
- потребами у оновленні навчально-виховного процесу та усталеними, стандартизованими підходами до його організації (обережність у впровадженні інновацій, побоювання у відході від традиції, тощо);
- орієнтацією змісту шкільної освіти на відтворення засвоєних знань, закріплення на практиці та недосконалість умов для творчої активності, для використання знань у реальних життєвих ситуаціях, що вимагають прийняття самостійних рішень, самовизначення;
- професійною готовністю вчителя взаємодіяти з особистістю учня та відсутністю цілісної системи роботи з ним як суб'єктом навчально-виховного процесу;
- об'єктивною необхідністю і потребою в поглибленні психолого-педагогічних знань, що сприяють розвитку суб'єктності як учителя, так і учня та організацією методичної роботи в школі, спрямованої в основному на зростання предметної компетентності;
- значним масивом інноваційних педагогічних технологій та їх повільне використання у практиці сільських шкіл;
- інтенсивною інформатизацією освітнього середовища в країні й недостатньою інформаційною та матеріально-технічною базою сільської школи та підготовленістю педагогічних кадрів до її використання.

На основі проведених досліджень, ми дійшли висновку, що дієва модель розвитку сільської школи формується на основі впровадження змін, інновацій, що раніше не використовувалися у даній школі, при цьому важливо, щоб різні види навчальної діяльності спрямовувалися на реалізацію інтелектуальних і творчих здібностей, на формування потреб у безперервній самоосвіті, самореалізації кожного учня..

Провідна мета моделювання розвитку школи полягає в обґрунтуванні перетворень та змін, що планується здійснити протягом зазначеного періоду.

Задум моделювання цього процесу полягає в реалізації певної ініціативи, ідеї, що висувається автором (авторами) і підтримується педагогічним колективом, узгоджується з батьками та учнями.

Для формування моделі як ефективної педагогічної системи школи творчі колективи, шкільні співтовариства необхідно озброїти новими теоретико-методологічними й технологічними знаннями щодо основ моделювання соціально-педагогічних систем.

У процесі моделювання розвитку педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу акцентується увага на сукупності властивостей та ознак прогнозованої моделі, зокрема:

- *варіативності* як множинності форм, прийомів і способів побудови освітнього процесу та його змісту на основі нових підходів;
- *комунікативності* – оновлення зв'язків з навколишнім середовищем;
- *системності* як найважливішої якості дій суб'єктів перетворювальної діяльності;
- *суб'єктності і соціальному партнерстві* як вираженні необхідної компетентної, творчої й особистісно-значущої участі адміністрації, вчителів, учнів, батьків і сільської громадськості в удосконаленні й відновленні життєдіяльності закладу освіти;
- *індивідуальності* як системоутворюючій властивості, що об'єднує особистість й співтовариства школи, надає їй цілісності і неповторності;
- *конкретності і адекватності* як вимоги до сформованих у експериментальних школах моделей, які адекватно відбивають загальні, особливі й одиничні риси навчального закладу, враховуючи інтереси, потреби, ціннісні особливості учасників соціально-педагогічної взаємодії, конкретні умови кадрового, фінансово-матеріального й науково-методичне забезпечення, перспективного досвіду життєдіяльності закладу;
- *задоволеності* як переважаючого позитивного психологічного стану дітей і дорослих, що виражає їхнє ставлення до процесу змін й результатів перетворювальної діяльності.

Моделювання розвитку школи не може здійснюватися без впровадження змін, що засновані на ідеях педагогічних інновацій.

Під інноваційною діяльністю вчені розуміють діяльність педагогічного колективу школи, спрямовану на розроблення, пошук, освоєння і використання новацій, як процесу здійснення нововведень.

Кларин М.В. виділив два типи інновацій стосовно педагогічних систем:

- *інновації-модернізації*, що спрямовані на досягнення результатів у традиційній репродуктивній організації навчально-виховного процесу;
- *інновації-трансформації*, що перетворюють традиційний навчальний процес у процес дослідницького характеру і організацію навчально-пізнавальної діяльності.

Перший підхід називається *технологічним*, другий – *пошуковим*.

У наукових джерелах знаходимо різні типології педагогічних інновацій. зокрема А.В. Хуторський систематизував їх за 10-ма блоками, що характеризують їх з різних сторін :

- з позиції структурних елементів освітніх систем: зміни в цілепокладанні, у завданнях, у змісті освіти й виховання, у формах і методах, у прийомах, у технологіях навчання, у засобах навчання й освіти у системі діагностики, у контролі, в оцінці результатів та ін.
- з врахуванням особистісного становлення суб'єктів освіти: в частині розвитку певних здібностей учнів і педагогів, у розвитку їхніх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентностей тощо.
- з позиції педагогічного застосування: у навчальному процесі, у навчальному предметі, в освітній галузі, на рівні системи навчання, на рівні системи освіти, в управлінні освітою.
- з врахуванням типу взаємодії учасників педагогічного процесу: у колективному навчанні, у груповому навчанні, у т'юторстві, у репетиторстві, у сімейному навчанні та ін.;
- за функціональними можливостями: нововведення-умови (забезпечують відновлення освітнього середовища, соціокультурних умов та ін.), нововведення-продукти (педагогічні

засоби, проекти, технології та ін..), управлінські нововведення (нові рішення в структурі освітніх систем і управлінських процедур, що забезпечують їхнє функціонування).

- за способами здійснення: планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові.
- за масштабною поширення: у діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, у школі, у групі шкіл, у регіоні, на обласному рівні, на державному та міжнародному рівнях.
- за соціально-педагогічною значущістю: в освітніх закладах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів.
- за обсягом поширення новаторських заходів: локальні, масові, глобальні й т.п.
- за ступенем передбачуваних перетворень: *коригувальні, модифікаційні*, що покращують систему, модернізують її, *радикальні*, такі що вносять принципово нові технології, методи, наприклад, відмова від класно-урочної системи навчання, тобто вносять революційні перетворення, наприклад, Інтернет-навчання тощо, *комбіновані* (поєднують різні елементи чи варіанти перетворень)

Зазначені підходи до типології інновацій можуть бути використані при розробленні моделі розвитку школи. У малочисельних сільських школах вчителі частіше орієнтуються на провідні ідеї особистісно-орієнтованого навчання, де учень є суб'єктом навчання, виховання й розвитку, прагне успішно планувати й реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію, програму саморозвитку.

Процес моделювання розвитку школи передбачає етап розроблення програми розвитку школи, обґрунтування потреб у змінах, проведення діагностування сильних і слабких сторін у діяльності закладу, для того, щоб відповісти на питання *що визначити? що удосконалити? що розвивати?, чого уникати?*. При цьому враховуються і визначаються межі та рівні змін:

- *креативний* – притаманна інновація, характерна тільки для даної школи
- *оновлення* – здійснено пошук ефективних нововведень та їх впровадження в управління закладом, у зміст освіти, в організації навчально-виховного процесу, види діяльності школи тощо.
- *рівень удосконалення* – внесення зміни в існуючу технологію чи інші компоненти педагогічної системи.

Зміни у педагогічній системі сільської школи можуть здійснюватися шляхом оновлення структури (створення динамічних груп, гуртків за інтересами, класів з високими інтелектуальними можливостями тощо), використання нових технологій, нового змісту навчання, впровадження нових методів навчання, самонавчання, тьюторства тощо. Вони також передбачають використання нових теоретичних ідей, підходів у практиці педагогів школи.

Створення моделі – відносно самостійний і важливий етап експериментальної роботи, що здійснюється в школі. Найчастіше проектуються описові та структурні моделі з визначенням найважливіших елементів і взаємозв'язків між ними, їх ієрархічне упорядкування. Моделювання як процедура створення моделі школи – це тривалий поетапний процес, що відображає хід узгоджених послідових дій.

Етапи процесу моделювання :

1. Усвідомлення та формування проблем розвитку ЗНЗ.
2. Визначення цілей та завдань моделювання.
3. Визначення аналога моделі (теоретичний конструкт, розроблення концепції, стратегії та ін..).
4. Розроблення нової авторської або адаптація відомої моделі.
5. Впровадження моделі, втілення її у практику школи, перенесення у реальність компонентів та параметрів моделі.
6. Переведення діяльності закладу на інший (вищий) етап функціонування режим розвитку.

Впровадження моделі передбачає експериментальне відстеження її впливу на компоненти педагогічної системи, що потребує розроблення системи критеріїв, за якими визначається її

ефективність. Про результативність моделі та рівень розвитку педагогічної системи школи у кінцевому результаті свідчать показники підготовленості випускника школи, його конкурентоспроможністю на ринку праці, ступенем адаптації до мінливих умов навколишнього світу.

У процесі моделювання створюється певний зразок (модель) розвитку загальноосвітнього закладу як цілеспрямована конструкція, внутрішньошкільний орієнтир (документ), побудований на основі діагностичних матеріалів та врахування специфіки школи, умов її функціонування.

Отже, моделювання нової педагогічної системи сільської школи орієнтованого на розвиток розуміємо як сукупність дій, спрямованих на узагальнення та широке використання перспективного досвіду педагогічного колективу, внесення змін у структуру, зміст, технології, що відповідають вимогам соціального замовлення на якісну освіту та можливостям навчального закладу; як процес створення зразка її майбутнього, що передбачає систему перетворень, що охоплюють ті чи інші аспекти оновлення навчального процесу, або здійснення таких локальних змін, що передбачають певний приріст знань, підвищують рівень розвитку особистості та інших позитивних показників психолого-педагогічного характеру.

Список використаних джерел

1. В.В.Гаврилук Становление системы образования региона . Тюмень: изд –во Тюмень ун-та , 1998.).
2. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Alma mater. 2004. № 9. С. 21–25.
3. Развивающее образование. Диалог с В.В.Давыдовым. Т.І. М.: АПК и ПРО, 2002. С.12-13.

The article investigates process of rural sschools' development made by means of madelling. The author reveals the essence of such notions as «modelling of school development», «pedagogical system of school»; «the development of pupils personaly», and emphasises on the totality of characteristics and signs of a prognosed model and readiness of educational establishment to implement the changles and transformations.

УДК 378.147

Осаульчик О.Б.*

РОЛЬ І МІСЦЕ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ У ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються можливості застосування інтерактивних методик з метою інтенсифікації виховного процесу вищої школи; визначаються найоптимальніші форми і методи їхньої організації. Виховний процес трактується як співтворча діяльність викладача і студентів, основою якої є гуманістичні взаємовідносини останніх. Разом із тим, обґрунтовується доцільність використання комп'ютерних технологій в процесі самостійної роботи по підготовці до інтерактивної співпраці, що стимулює внутрішню пізнавальну мотивацію студентів та є джерелом творчих ідей і завдань.

Ключові слова: гуманістичні взаємовідносини, інтерактивні методики, інтерактивні форми і методи, співтворча діяльність, інформаційна прогалина, комп'ютерні технології, самостійна робота.

У контексті гуманістично-орієнтованої освіти у вищих навчальних закладах особливої значущості набуває впровадження новітніх форм та методів організації навчально-виховного процесу та відповідна технологізація. Так, у Розпорядженні КМУ від 27 серпня 2010 р.

* © Осаульчик О.Б., 2012

№ 1728-р “Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 р.” наголошено на необхідності забезпечити інноваційний розвиток вищої освіти шляхом впровадження нових інтерактивних форм і методів, інформаційних та телекомунікаційних технологій [6].

Необхідність впровадження інтерактивних видів діяльності в якості передумови конструктивного співробітництва була обґрунтована в напрацюваннях К.Роджерса, Ш.Амонашвілі, В.Сухомлинського, Є.Ільїна, В.Шаталова, Г.Костюка, О.Кравців та інших. До сьогодні зусилля педагогічної науки були більшою мірою спрямовані на дослідження інтерактивних технологій та доцільність використання останніх у навчально-виховному процесі, чим займались М.Терещенко, С.Ступіна, І.Якунін, Н.Атаманюк, Г.Пятакова, Н.Заячківська, О.Пометун, Т.Третьак та інші. Проте, технологія за своєю сутністю є чітко розробленою системою із передбачуваним результатом, що дозволяє їй бути успішно використаною у навчальному процесі [1]. За висновком Н.Атаманюк, технологія не припускає варіативності, із неї не можна забрати певних елементів, вона не передбачає пошукової діяльності, спроб, помилок, імпровізації, характеризується постійним зворотнім зв'язком та коригуванням подальшої діяльності, що у свою чергу робить успішним її використання в навчальній діяльності [1]. Разом із тим, в умовах розвитку інноваційного суспільства, орієнтир якого взято на формування творчих особистостей, особливо під час виховної роботи, ми вважаємо за доцільне орієнтуватися саме на розвиваючі методики. Інтерактивні розвиваючі методики, які є гнучкими і варіативними, передбачають творчо-пошукову діяльність та не повинні бути орієнтовані на чітко визначений результат, постають найоптимальнішими для їхнього використання у виховній роботі зі студентами і можуть, на нашу думку, бути розроблені на основі вже існуючих інтерактивних технологій.

Таким чином, метою статті вважаємо визначення ролі інтерактивних форм та методів у гуманістично-орієнтованому виховному процесі вищої школи із зазначенням відповідних інтерактивних методик і тренінгів.

Важливе за гуманістичною концепцією конструктивне співробітництво викладача і студентів у вищій школі уособлює їхнє живе спілкування і творчу взаємодію, що є інтерактивним процесом. У своєму дослідженні М.Терещенко дає визначення базової категорії “інтерактив” як способу взаємодіяти чи бути в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (книжка, комп'ютер) або ким-небудь (студент, викладач), а також визначає основні характеристики інтерактивної освіти: максимальне залучення до організації навчально-виховного процесу, спільна діяльність у режимі рівноправного спілкування, суб'єктивне переживання успіху кожним учасником педагогічної взаємодії, обов'язкова рефлексія процесу навчання і виховання [9, с. 2-6]. В дослідженні С.Ступіної зустрічаємо наступне трактування категорії “інтерактивність” в педагогіці – це спосіб пізнання, здійснений у формі спільної діяльності, всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, вирішують проблеми спільно, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, відчують реальну атмосферу ділового співробітництва по вирішенню проблем [8, с. 16]. За визначенням І.Якуніна, інтерактивність передбачає організовану взаємодію студентів між собою та викладачів зі студентами, що забезпечує включеність у роботу з більшим чи меншим ступенем активності всіх її учасників і стимулює посилення інтенсивності взаємодії студентів один з одним та викладачем у спілкуванні [12, с. 5].

Таким чином, інтерактивність забезпечує збереження кінцевої мети й основного змісту освітнього процесу, проте видозмінює форми з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто засновані на взаєморозумінні й взаємодії. Головна особливість методики інтерактивності полягає в тому, що навчально-виховний процес протікає у спільній діяльності, що ми визначаємо як співтворчий процес.

На думку С.Ступіної, наступні принципи мають бути основоположними у побудові інтерактивної співтворчої діяльності: діалогічна взаємодія, робота в малих групах на основі

кооперації і співробітництва, активно-рольова (ігрова) діяльність, тренінгова організація діяльності [8, с. 18].

У сучасній педагогічній науці вирізняють чотири загальних форми організації роботи у навчально-виховному процесі за кількістю учасників: 1) парну (робота студента з викладачем чи іншим студентом один на один); 2) фронтальну (викладач взаємодіє одночасно з усією групою); 3) групову або кооперативну (всі студенти співпрацюють один з одним); 4) індивідуальну (самостійну) роботу студента. Серед означених форм інтерактивними вважаються лише фронтальна або кооперативна форми організації діяльності.

У контексті зазначеного І.Зимня підкреслює, що порівняно з індивідуальною роботою викладача і студента співпраця в групі підвищує ефективність розв'язання тих же задач на сто відсотків [3]. Так, однією з перспективних форм інтерактивної взаємодії педагога і учнів є робота в малих групах.

Є ряд причин, з яких доцільно використовувати подібну групову роботу: а) це техніка творчого вирішення проблеми; б) можливість кожного висловитися і бути почутим; в) покращені відносини завдяки довірі і товариськості; г) швидке оволодіння необхідними навичками; е) залучення кожного до роботи. За визначенням Г.Пятакової, Н.Заячківської, робота у малих групах є такою формою організації, яка об'єднує учасників спільною метою за опосередкованого керівництва викладача у співпраці зі студентами. Групова форма роботи компенсує всі недоліки фронтальної і індивідуальної роботи, адже групова діяльність не ізолює студентів один від одного, натомість дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці, разом з тим подібна форма роботи сприяє вихованню гуманних стосунків, самостійності, умінню відстоювати і доводити власну точку зору, розвиває навички ведення культури діалогу [5].

Бажаним є аби склад групи час від часу змінювався – один раз на семестр (при необхідності частіше). Час існування малої групи має бути достатнім для формування відчуття стабільності, внутрішнього комфорту та соціальної адаптації, що є важливою передумовою прагнення творчих здобутків. Питання активізації пасивних студентів може бути вирішеним за допомогою відповідного складу групи: в групі з 5-6 чоловік має бути активний студент, два-три студенти середнього рівня активності та один пасивний. Командний дух активує всіх таким чином, що сильніші прагнуть допомогти слабшим, від чого виграють обидві сторони, оскільки так відбувається самоактуалізація і випробовування власних сил сильніших студентів разом із активацією потенційних сил слабших.

У сучасному розумінні, на думку І.Якуніна, інтерактивність характеризується наступними рисами: а) двобічний характер; б) спільна діяльність викладача зі студентами; в) керівництво процесу викладачем; г) спеціальна організація та різноманітність форм; д) інформаційна прогалина; е) цілісність та єдність; є) мотивація та зв'язок з реальним життям; ж) виховання та розвиток особистості студентів одночасно з процесом засвоєння нових знань [12, с. 5]. На нашу думку, особливого роз'яснення потребує така характерна зазначена риса інтерактивності, як інформаційна прогалина. За твердженням І.Якуніна, без такої ознаки неможлива інтерактивна діяльність, оскільки в її основі лежить незнання остаточної відповіді на поставлене завдання чи визначену проблему, що забезпечує творчий пошук кожного, включаючи викладача. Саме ця ознака змушує багатьох викладачів відмовлятися від інтерактивних технологій, адже деяким викладачам складно розкрити себе перед студентами, висловлювати власне ставлення до матеріалу, показувати некомпетентність у деяких питаннях. Проте, з іншого боку, саме інтерактивний підхід дає право викладачу не знати відповіді на ті або інші питання, особливо враховуючи той факт, що чимало питань не мають однозначної чи єдино правильної відповіді. Саме з означених причин фахівці радять сумлінно готуватися до інтерактивної діяльності, яка може передбачати попереднє самостійне опрацювання інформаційного матеріалу всіма її учасниками.

В умовах інформатизації та комп'ютеризації нашого суспільства навчально-виховний процес зазнає відповідних змін і коректив. Так, лівову частку пізнавальної і корисної інфор-

мації можливо віднайти у комп'ютерній мережі Інтернет, що робить пошук максимально швидким і ефективним, адже обсяг і темп роботи вибирається індивідуально, тим самим економлячи час викладача і студентів в процесі самостійної підготовки, зокрема, до інтерактивної діяльності.

З приводу зазначеного П.Колісник звертає увагу, що політика держави на сучасному етапі спрямована на те, щоб інтенсивно впроваджувати інформаційні технології в роботу ВНЗ, тому комп'ютерні фірми стимулюються до створення електронної освітньої продукції для українських студентів [4, с. 121]. У свою чергу, Н.Ротмістров вважає, що нові комп'ютерні технології дозволяють підійти до їхнього перетворення у сильний засіб освіти, в якому змодельовані всі необхідні аспекти – від методичного до презентаційного [7, с. 89]. Так, використання кібернетичного простору в освітніх цілях постає новим напрямком педагогіки і основою різних приватних методик, оскільки, як зауважує К.Шевчук, подібні тенденції торкаються всіх сторін освітнього процесу, починаючи від вибору прийомів і стилю роботи до зміни вимог академічного рівня студентів [11, с.28]. Так, у підготовці до творчо-спрямованої виховної роботи зі студентами, формуючи проблемні питання і завдання, на нашу думку, є доцільним і необхідним орієнтувати викладачів і студентів на використання комп'ютерних технологій, які інтенсифікують і урізноманітнюють творчо пізнавальний процес.

Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманітну інформацію, де базовий набір послуг може містити: електронну пошту; телеконференції; відеоконференції; можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки та розміщення її на Web-сервері; перегляд творчих робіт, ознайомлення з їхніми технологіями; доступ до інформаційних ресурсів (з використанням довідкових каталогів або пошукових систем); спілкування в мережі [2, с. 20]. Таким чином, сьогодні комп'ютер здатен створити для студента активне кероване комунікативне середовище, що дає змогу здійснювати в ньому багатогранну діяльність та спроможне підвищити мотивацію і зацікавленість самостійною роботою, адже саме мотиваційний аспект має вирішальне значення для активізації всіх психологічних процесів – мислення, сприйняття, розуміння, переосмислення, створення нового продукту тощо.

Проте, слід акцентувати увагу на тому, що віртуальний комунікативний простір не в змозі замінити реальний, а надлишок мультимедійних технологій уповільнює процес мислення, розвиток фантазії, іншими словами студент звикає все отримувати в готовому вигляді, тому комп'ютерні ресурси можуть бути лише допоміжним засобом пізнавально-виховної роботи. В означеному контексті Б.Гаваліс (B.Gavalis) визначає недоліки використання комп'ютера в освіті: відсутність важливих рис реальної комунікації; деяким студентам важко призвичаїтись до незалежної (від викладача) праці; немає відчуття співпраці, як у випадку роботи з викладачем; робота з комп'ютером потребує наполегливості, посидючості, терпіння і самоорганізації, що відповідає не кожному студенту; деякі студенти та викладачі не сприймають відходу від традиційних методів навчально-виховного впливу; комп'ютери – це машини, які потребують технічного обслуговування і можуть перестати функціонувати в будь-який момент; читання тексту з екрану більше втомлює, ніж читання друкованого тексту [13, с. 30].

Отже, в контексті нашого дослідження виявлено доцільним використовувати інформаційні технології як невід'ємний засіб самостійної роботи студентів, підготовки до інтерактивної діяльності викладача і студентів, стимулятор внутрішньої пізнавальної мотивації, джерело творчих ідей і завдань. Разом з тим, комп'ютерні ресурси можуть бути лише допоміжним засобом у формуванні творчого потенціалу студентів, основним є реальне творче спілкування і співпраця викладача і студентів, зокрема в процесі інтерактивно-організованої діяльності під час виховної роботи.

Серед існуючих методів організації інтерактивної діяльності в дослідженні С.Ступіної зустрічаємо наступні: евристична бесіда, презентація, дискусія, “мозковий штурм”, метод “круглого столу”, ігрові методи, конкурси творчих робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, тренінги, колективні вирішення творчих задач, кейс-метод. Дослідниця пропонує розподілити методи організації інтерактивної діяльності на дискусійні, ігрові та тренінгові. До дискусійних методів належать діалог, групова дискусія, обговорення практичних ситуацій, аналіз ситуацій морального вибору тощо; до ігрових відносяться творчі, ділові, рольові ігри; тренінгові – це в основному комунікативні тренінги та тренінги сенситивності [8, с. 19].

Цікавою в контексті нашого дослідження є модель групового вирішення проблем за допомогою метафоричного мислення, яка отримала назву “синектика”. Це модель групової творчої діяльності, яка розробляється у зарубіжній педагогіці з 1960-х років. Синектика охоплює досвід застосування одного з ефективних методів розвитку колективних творчих ідей – “мозкового штурму” або “мозкової атаки”, суть якого полягає у пошуку рішень шляхом вільного висловлювання думок всіх учасників. За допомогою “мозкового штурму” всього за декілька хвилин після оголошення теми можна отримати десятки ідей. Важливим для цього методу є уникання “закритих запитань”, на які можна однозначно відповісти “так” чи “ні”, натомість бажаними є запитання, які починаються з “як”, “чому”, тим самим унеможлижуючи подібну відповідь та заохочуючи студентів висловлювати свої думки і почуття.

Сьогодні розроблені різні методики тренінгу творчої активності з допомогою методів синектики, зокрема: пошук загального, виключення зайвого, пошук аналогій, пошук з'єднуючих ланок – знаходження максимально різних застосувань певному предмету, завершення запропонованого малюнка несподіваним оригінальним способом, завершення розповіді неочікуваною подією [10, с. 19-23].

Інтерактивний метод “мікрофон” допомагає залучати до роботи всіх студентів, надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. При чому, на нашу думку, таку інтерактивну роботу доцільніше проводити кооперативно (робота у малих групах), оскільки більшості психологічно легше висловитися у невеликій групі та саме таким чином заощаджується час (на висловлення кожного перед усім колективом). Метод “Незакінчені речення”, який сприяє розвитку мислення, відпрацьовує вміння швидко реагувати на поставлене завдання, допомагає навчитися говорити стисло, але по суті й переконливо, часто поєднують із методом “Мікрофон”. Після визначення проблемного питання викладач формулює незакінчене речення, пропонуючи студентам завершити його (можливо з використанням уявного мікрофону). Проте, на нашу думку, саме рольовим іграм слід приділити максимальну увагу з метою розкриття і формування творчого потенціалу студентів у виховній роботі, оскільки поєднання максимальної наближеності до реального життя та виконання різних ролей дає можливість подивитись на світ, оточуючих та самого себе іншими очима, сприяючи вихованню бажаних якостей. Ми вважаємо, що правильно організовані рольові ігри мають суттєвий виховний і творчий потенціал. Створення ігрової проблемної ситуації передбачає, за Г.П'ятаковою та Н.Заячківською, поетапний підхід: 1) оголошення учасникам ігрових правил, 2) розгортання ігрового сюжету, 3) підведення підсумків, 4) самооцінка гравців, 5) аналіз ігрової ситуації [5]. В означеному контексті слід акцентувати увагу на виховному значенні рольових ігор, які допомагають згуртувати студентський колектив, активізують пасивних, виховують свідомість, дисципліну, взаємодопомогу. Основні правила рольової гри: 1) студентів пропонують поставити себе в ситуацію реального життя; 2) адаптація до ситуації в ролі (можливо грати або самого себе або уявну роль); 3) необхідність поводитись як в реальному житті, проте бути в ролі.

Отже, інтерактивна діяльність виступає необхідним елементом творчої співпраці викладача і студентів у гуманістично-орієнтованому виховному процесі; найперспективнішою

формою організації інтерактивної діяльності студентів в процесі позааудиторної виховної роботи є робота у малих групах (5-6 учасників); важливим елементом інтерактивної діяльності є “інформаційна прогалина”, суть якої полягає у незнанні остаточної відповіді на поставлену проблему як викладачем, так і студентами, що сприяє рівнозначному творчому пошуку всіх учасників; повноцінна інтерактивна діяльність передбачає відповідну інформаційну підготовку, тобто самостійну роботу, в ході якої доцільно помірно застосовувати комп’ютерні технології; формуванню творчого потенціалу студентів в процесі виховної роботи відповідають не технології, в яких чітко передбачений кінцевий результат, а творчо-тренінгові методики, хід яких допускає імпровізацію та варіативність результатів. Таким чином, перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробленні та експериментальному впровадженні у виховному процесі відповідних творчо-тренінгових методик.

Список використаних джерел

1. Атаманюк Н. Методична скарбничка – сайт-портфоліо Атаманюк Н. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : atamanuk.at.ua/index/metodichna_skarbnichka/0-7 – назва з титул. екрану.
2. Єрмоленко П. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови // Англійська мова. – 1998. – №15. – С.18-24.
3. Зимня І. Психологічна схема формування та формулювання мовленнєвого висловлювання. – М. : “Просвіта”, 1985, – 130с.
4. Колісник П. Комп’ютерна техніка : навчальний посібник / Колісник П. – К. : Вид-во “Центр навчальної літератури”, 1999, – 198 с.
5. П’ятакова Г., Заячківська Н. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : Частина 1. Інтерактивні методики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : tourlib.net/books_others/pedtehnol3.htm – назва з титул. екрану.
6. Розпорядження КМУ від 27 серпня 2010 р. № 1728-р “Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 р.” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakoni.rada.gov.ua/cgi-bin>.
7. Ротмістров Н. Мультимедія в освіті // Інформатика і освіта. – 1994. – №4. – С. 89-96.
8. Ступіна С. Технології інтерактивної освіти у вищій школі : навчально-методичний посібник. – Саратов : Видавничий центр “Наука”, 2009. – 52с. www.sgu.ru/files/nodes/48755/Stupina.
9. Терещенко М. Науково-теоретичні засади інтерактивного навчання та виховання учнів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : www.ipro.org.ua/files/новини/ОСТАННІ_НОВИНИ_2010/.../1.ppt – назва з титул. екрану.
10. Третяк Т. Методичні засоби стимулювання процесу розв’язування творчих задач. // Практична психологія та соціальна робота., – №2-3, – 2003. – С. 19-23.
11. Шевчук К., Півторак Н. Міжнародне спілкування в мережі Інтернет. – Харків : вид-во “Світанок”, 1999, – 56 с.
12. Якунін І. Інтерактивність як засіб розвитку критичного мислення на уроках англійської мови та літератури // Англійська мова та література. – 2004. – № 22-23 (68-69). – С.4-10.
13. V.Gavalis Computers and the EFL Class : Their Advantages and Possible Outcome. English Teaching Forum, Vol.35, № 4, 1998, – 64 с.

In the article we pay attention to the possibility of interactive methods’ applying with the purpose of intensifying of the bringing up process in higher educational establishments; we’ve defined the most optimal forms and methods for their organization. As bringing up process we mean a co-creative activity between teachers and students with humanistic interrelations as principal. Besides, we’ve proved the expediency of using computer technologies while getting ready independently for interactive activity that in its turn stimulates inner cognitive students’ motivation and comes to be an issue of creative ideas and tasks.

Key words: *humanistic interrelations, interactive methods, interactive forms, co-creative activity, information gap, computer technologies, students’ independent work.*

УДК 378.02:372.8

Понікаровська С.В.*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто особливості процесу соціалізації молоді під час навчання у ВНЗ та досліджено вплив цього процесу на підвищення творчої активності студента та становлення його особистості в сучасних умовах. Обґрунтовано необхідність переорієнтації освітнього процесу на всебічний розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Ключові слова: соціалізація, активність, особистість, освітній процес, виховання.

Соціалізація – це процес засвоєння людиною певної системи знань, які дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства. Вона включає як цілеспрямований вплив на особистість, так і спонтанні процеси, що впливають на її формування. Соціалізація студентів займає важливе місце серед педагогічних проблем, бо вона визначає перспективи розвитку вищої школи. Виходячи з потреб суспільства у збереженні стабільності та подальшого розвитку, необхідно формування такої особистості, якій притаманні активність, соціальна мобільність, професійна компетентність, висока здібність адаптуватися у складних ситуаціях, самостійність у прийнятті рішень, відповідальність, здібність до інтелектуального пошуку та інші якості особистості, які визначаються сучасною реальністю. Соціалізація є необхідною умовою успішного функціонування людини у будь-якій соціальній системі. Найважливішу роль у цьому процесі грає період одержування освіти, та особливо – навчання у вищому навчальному закладі. Адже життя показує, що розглядання вищої школи лише як школи підготовки спеціалістів, яке було дуже зручним за командно-адміністративної системи, можна вважати однією з причин, що обов'язково заведе освіту у глухий кут.

Отже, проблема підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що поєднують у собі всі якості, що потрібні людині як члену суспільства, обумовлює необхідність удосконалення системи вищої освіти як найважливішого інституту соціалізації особистості.

Різноманітність підходів до даної проблеми широко представлена у науковій літературі. Проблеми загальної та професійної соціалізації розглядалися у роботах А. Реана, Г. Андреєвої, А. Мудрика, І. Кона, В. Сластеніна, а також у роботах зарубіжних дослідників А. Маслоу, Т. Парсонса та інших. Огляд наукової літератури дозволяє зробити висновок про достатньо повну розробку питань щодо загальної соціалізації особистості, змісту професійної освіти та інноваційних процесів у педагогічній діяльності, але недостатньо детально розкрито потенціал ВНЗ у процесі управління соціалізацією особистості.

Тому метою статті є розглянути специфіку процесу соціалізації молоді під час навчання у ВНЗ у сучасних умовах та дослідити його вплив на підвищення творчої активності студента та становлення його особистості.

Розвиток людини залежить від умов її взаємодії зі світом, що її оточує. Людина не тільки свідок, але й учасник історії світу. Вона може бути її творцем і жертвою. Становлення людини протікає по-різному в залежності від змін, що відбуваються у світі, що її оточує, у предметній та соціальній дійсності. Процес розвитку людини у взаємодії зі світом і отримав назву «соціалізація» [3, с. 3].

Серед науковців є принциповим питання про те, у якому віці відбувається засвоєння соціального досвіду, яке складає значну частину соціалізації. В останні роки все частіше говорять про те, що це відбувається у біль-менш зрілому віці, бо соціалізація передбачає засвоєння соціального досвіду у ході трудової діяльності. За цим принципом можна виділити три основні стадії – дотрудову, трудову та післятрудову. Ми розглядаємо у статті тільки першу стадію, куди входить стадія навчання, що включає весь період навчання у школі та у ВНЗ або технікумі. Відносно періоду

* © Понікаровська С.В., 2012

навчання у вищій школі існують різні точки зору, але специфіка навчання у ВНЗ доволі значна порівняно із середньою школою, тому ці періоди важко розглядати за однією схемою. Так чи інакше, сама проблема є дуже важливою як у теоретичному, так і у практичному плані: студентство – одна з найважливіших груп суспільства, і проблеми соціалізації цієї групи зараз вкрай актуальні.

Соціалізація – це процес розвитку та становлення особистості, який включає дві взаємопов'язані складові: засвоєння особистістю вимог суспільства, присвоєння норм, правил поведінки, у результаті чого відбувається адаптація; та особистісну інтерпретацію одержаного досвіду, тобто індивідуалізацію. Індивідуальність особистості проявляється у різному сприйнятті інформації, а також при виборі тих чи інших видів діяльності у світі, що швидко змінюється, де часто неможливо передбачити заздалегідь дії, що гарантовано приведуть до успіху. Для того, щоб упоратися зі складною ситуацією, людина повинна творчо підходити до рішення життєвих проблем. Адже «творчість у широкому розумінні розглядається як діяльність у ситуації невизначеності, що націлена на отримання результатів, які мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну» [1, с.13].

Вміння мислити нестандартно, проявляти творчий підхід, дуже важливо як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності. Люди, схильні до творчості, мають більшу працездатність, бо створення чогось нового визначається постійним втягненням у процес досягнення мети, що допомагає справлятися з проблемами. Працездатність, зацікавленість, енергійність, бажання додати до діяльності щось нове – це якості, котрі можна об'єднати поняттям творчої активності, яка є інтегративною рисою особистості, що включає два компоненти: прагнення творчої активності (мотиваційний компонент) та вміння здійснити творчу діяльність самостійно (операційний компонент) [2].

Цілком природно, що творча активність молоді виявляється по різному в навчальній діяльності. У вигідному становищі опиняються студенти із хорошою спадковістю: кріпкою та стійкою нервовою системою, хорошою пам'яттю, здібністю до інтелектуальної діяльності. Такі студенти, як правило, успішні та пристосовані до соціуму. Але є й такі, у яких мислення не таке швидке, пам'ять не так розвинута та й шкільні знання на середньому рівні. Таким освіта дається важче, навіть якщо вони дуже старанні. Окрім того, особисті риси також мають велике значення. Г. Пригін виділяє дві полярні групи тих, хто навчається – «автономні» та «залежні». «Автономні» мають якості, що найбільше сприяють розвитку творчої активності – вони наполегливі, цілеспрямовані, впевнені у собі, схильні до самостійного виконання роботи, мають навички самоконтролю. У «залежних» ці якості практично відсутні. Виконуючи завдання, вони розраховують на вказівки, підказки з боку як викладача, так і більш сильних студентів [4].

Так звані «залежні» складають значну частину контингенту вищих навчальних закладів, і важливість розвитку творчої активності серед студентів очевидна, бо вони часто невпевнені у своїх можливостях та мають обмежений круг інтересів. Завдання для розвитку творчої активності стимулюють їхню уяву, фантазію, робота мозку направлена на створення чогось нового, незвичного, цікавого, можливо, смішного. Творчо переробляючи матеріал, студенти немовби виходять за рамки інформації, яку вони мають, розширюють та надають їй жвавості життєвості.

Якщо на початковому етапі доцільно використовувати такий режим, який дозволяє викладачу контролювати та направляти студентів, то на другому етапі добре вводяться елементи проблемного навчання, завдання творчо-логічного характеру, проблемні ситуації. Проблема ситуація є тим засобом, що приводить у дію пізнавальний механізм і сприяє творчій потенції людини.

Комбінування різних форм роботи також має декілька переваг. Виконуючи завдання індивідуально, студент вибирає той чи інший спосіб вирішення проблеми, опираючись на особисті відчуття; при роботі у парах від враховує думку партнера, при цьому іде взаємозбагачення ідеями; при фронтальній роботі студент знайомиться з широким кругом думок інших людей, а групова робота взагалі надає заняттю відтінок змагання, що є додатковим стимулом досягнення результату. І, нарешті, найбільш високий рівень творчої активності пов'язаний зі зміною ролі викладача у навчальному процесі: викладач стає консультантом, надаючи допомогу тільки у разі необхідності, а студенти самі вибирають способи вирішення тієї чи іншої задачі. Таким

чином, при виконанні завдань, що поступово ускладнюються, студенти відкривають для себе нестандартні способи рішення, що дозволяє їм соціалізуватися найбільш успішно.

У ВНЗ є багато обставин, пов'язаних з навчанням та побутом, що впливають на соціалізацію студента. Якщо раціонально організувати ці обставини, можна забезпечити певний напрямок соціалізації. Наприклад, хоча до ВНЗ поступають люди, які свідомо зробили свій вибір та отримали певне виховання у школі та сім'ї, деякі з них приходять на перший курс дуже невихованими. Хоча й незручно пояснювати дорослим людям правила поведінки, але це доводиться та необхідно робити, якщо виявляються випадки їх порушення. Звичайно, сама обстановка ВНЗ, який повинен бути храмом науки та культури, повинна виховувати, але це не завжди буває само по собі. Також необхідність на протязі п'яти років звир'ятися свої плани з розкладом занять виробляє у студента певні навички самоорганізації та ціннісні орієнтації. Але перелічене не вичерпує виховний потенціал ВНЗ, під впливом якого він зміг би піднятися на більш високий та свідомий рівень вихованості. Риси справжньої інтелігентності набуваються не стільки у дитячому, скільки у більш дорослому віці. У процесі отримання вищої освіти людина освоює нові сфери діяльності, більш широкі можливості впливати на оточуючих прямо або опосередковано. Ці можливості повинні бути підкріплені новим, більш високим рівнем моральної оцінки своїх дій. Становлення цього рівня і є вихованням.

Життя показує, що сприйняття вищої школи виключно як школи підготовки спеціалістів лише завдає шкоди освіті та країні у цілому. Адже інтелект без моралі та виховання може бути направлений на різні цілі, навіть антигуманні. Тому духовність, гуманність, порядність, обов'язковість повинні стати якостями буд-якого випускника. Шкода, що закликання про необхідність готувати висококультурних, гармонійно розвинених громадян суспільства багато років поєднуються з проживанням студентів у гуртожитках з мінімальними та навіть недостатніми умовами для життя, з навчанням у аудиторіях, що знаходяться у негідному стані. Всі ці умови далекі від умов справжнього храму науки.

Для досягнення сучасного рівня вищої освіти необхідно зробити акцент на культурний розвиток студента. Антикультура агресивна. Вона проявляється у окремій молодіжній культурі, у попиті на бездуховні продукти та послуги, які у свідомості молоді займають місце справжньої культури, де на першому місці почуття, а не інстинкти та культ сили [5].

Щоб навчання було виховним, воно повинно бути переконуючим. Щоб воно було переконуючим, потрібно не просто довести інформацію, а підтвердити її фактами, дослідями, зіставити з альтернативними підходами, показати слабкі та сильні сторони. Переконавання можна цілеспрямовано формувати в процесі отримання освіти, але, на відмінність від вимог, переконання – це вплив на свідомість особистості через звернення до її власного досвіду або думки. Молодь не є пасивним об'єктом виховних дій. Вона має свободу вибору, вона може нас слухати чи не слухати, вірити чи не вірити, сприймати чи не сприймати те, що ми говоримо. Тому, мабуть, правильним стилем спілкування є проблемний. Тобто, ми даємо правдиву інформацію про проблеми, альтернативи, шляхи рішень і залучаємо молодь до обговорення реальних задач. Тільки таким шляхом молода людина починає відчувати відповідальність за свої рішення та дії.

Людина – істота соціальна. З самого початку життя вона включена в соціальні взаємодії. Процес соціалізації нерозривно пов'язаний зі спілкуванням та сумісною діяльністю людей. Звичайно, на заняттях засвоюються важливі знання, багато з яких (особливо з гуманітарних та суспільних дисциплін) мають безпосереднє соціальне значення. Але студент засвоює не тільки ті соціальні знання, які є ціллю заняття та викладача, не тільки ті соціальні правила та норми поведінки, які декларує викладач, але й той соціальний досвід, який супроводжує заняття, є «випадковим» з точки зору викладача. Це той досвід, який студент реально переживає або спостерігає при взаємодії викладача зі студентами, студентів між собою, викладачів між собою і таке інше. І цей досвід може бути як позитивним, так і негативним. Він може як збігатися із тими нормами, що декларуються, так і суперечити їм. Засвоєння соціального досвіду завжди суб'єктивно. Соціальний досвід, що виноситься різними людьми із об'єктивно однакових ситуацій, може бути зовсім різним. Засвоєння соціального досвіду, що лежить у основі процесу

соціалізації, стає джерелом індивідуалізації особистості, яка не тільки суб'єктивно засвоює цей досвід, але й активно його переробляє [4].

Узагальнюючи те, що було сказано вище, можна зробити такі висновки. Соціалізація є необхідною умовою успішного функціонування людини у будь-якому соціальному середовищі. Навчання у ВНЗ – це перехідний момент між юністю та зрілим життям. Процес соціалізації тут може проходити як природно та легко, так і складно та проблематично. Навчальний заклад бере на себе немалу відповідальність при такому складному та важливому процесі. Адже суспільству потрібні люди, які реалізують свій талант та не тільки добре виконують свою роботу, але й вносять вклад у загальний розвиток та добробут. Особлива роль належить творчій діяльності, що організується у процесі навчальної та позанавчальної діяльності, яка виступає у якості основи для досягнення необхідного рівня активності у пізнавальній діяльності, а також складання міжособистісних відносин, що дозволяють зняти проблеми соціальної адаптації студентів у ВНЗ та у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Воробьёв Н.Е., Мизюрова Э.Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла. Монография / Н.Е. Воробьёв, Э.Ю. Мизюрова – Волгоград : «Перемена», 2001. – 184 с.
2. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
3. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
4. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А.Реан – СПб.: «Прайм- ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с.
5. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин – М : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

The article deals with peculiarities of the process of young people's socialization during the period of their study at universities and the influence of this process on higher creative activity and formation of their personality under the present-day conditions. Necessity to re-orient educational process on the overall development of future specialist's personality is grounded.

Key words: socialization, activity, personality, educational process, development.

УДК 373.5.001

Попович Л.М.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СІЛЬСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто педагогічні умови організації методичної роботи у сільських загальноосвітніх навчальних закладах, дотримання яких сприятиме зростанню педагогічної майстерності вчителя.

Ключові слова: методична робота, сільський загальноосвітній навчальний заклад, нетрадиційні форми методичної роботи.

Методична робота у сільських загальноосвітніх навчальних закладах становить систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на підвищення професійного рівня педагогічного колективу, розвиток ініціативи і творчості кожного учителя, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, досягнення результатів у навчанні та вихованні.

* © Попович Л.М., 2012

Педагогічні умови організації методичної роботи – система форм, методів, засобів, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети.

Враховуючи особливості педагогічної діяльності учителів сільських шкіл, важливо підкреслити, що обов'язковою умовою зростання їх майстерності є методична робота.

Аналіз наукової літератури, нормативних документів, досвід роботи свідчить, що успішне розв'язання проблем організації науково-методичної роботи у закладах освіти має позитивний вплив на результати діяльності сільської школи. Зазначені проблеми знайшли своє відображення у працях відомих вчених Ю.К.Бабанського, О.Я.Савченко, В.І.Бондаря, Л.В.Занкова, І.П.Жерносека, Ю.З.Гільбуха, М.Ю.Красовицького, С.В.Крисюка, І.В.Зайченка тощо.

Вивчення науково-методичної літератури, передового педагогічного досвіду доводять, що сучасні дослідники розкривають сутність, особливість та значення науково - методичної роботи, що сприяє збагаченню педагогів творчими знахідками, допомагає учителеві підвищувати свою майстерність, спонукає до самоосвіти.

Умови педагогічної праці вчителя сільської школи мають свої особливості, що вимагають специфічної підготовки педагога до роботи у таких закладах освіти. Відповідна підготовка частіше набувається у процесі практичної діяльності та у ході методичної роботи, що організовується як на базі школи, так і на міжшкільному чи районному рівнях.

У цьому процесі здійснюється системне підвищення професійної майстерності педагогічних працівників шляхом використання нетрадиційних форм методичної роботи.

Про сучасні підходи до організації методичної роботи з учителями сільських шкіл свідчить досвід загальноосвітніх навчальних закладів Обухівського району Київської області, що працюють над проблемою удосконалення педагогічної майстерності педагогів.

Загалом методична робота у школах спрямована на розробку, апробацію й впровадження педагогічних технологій, побудованих на особистісно зорієнтованому підході, що використовується у навчально-виховного процесі, продуктивність якого пов'язана з малою чисельністю учнів у класах сільської школи.

У ході методичної роботи реалізуються проекти, що передбачають заходи по збереженню й зміцненню здоров'я учасників навчально-виховного процесу, створення авторських програм, окремих педагогічних технологій, сценаріїв та моделей нетрадиційних уроків і інших науково-методичних розробок.

Особливістю сільської школи є малочисельність шкільного колективу, яка ускладнює організацію методичної роботи у школі, що спричинено кількісним складом вчителів.

Методична робота у таких закладах не може обмежуватися можливостями однієї школи, тому для підвищення власної педагогічної майстерності педагога можуть брати участь у міжшкільних методичних заходах, які організовуються, як правило, у опорних школах.

Зміст методичної роботи передбачає організацію пошукових досліджень в галузі розробки та впровадження методики, технологій навчання і виховання, удосконалення форм і методів роботи з педагогічними працівниками; трансформування наукових ідей у педагогічну практику; створення інформаційно-методичного супроводу процесу навчання; здійснення консультування вчителів щодо використання педагогічних інновацій, нових форм організації навчально-виховного процесу, впровадження досягнень психолого-педагогічної науки; пошук, узагальнення, аналіз і впровадження передового педагогічного досвіду; розроблення методичного супроводу самоосвіти й саморозвитку педагогів відповідно до процедур їх атестації; впровадження сучасних методик навчання й виховання; розроблення системи моніторингу навчальних досягнень учнів шляхом використання тестової, діагностичної бази; забезпечення просвітницької діяльності й інформаційної підтримки педагогів.

На завершальних етапах практикується оприлюднення результатів праці вчителів через педагогічну пресу, засоби масової інформації.

Система методичної роботи, як сукупність науково-методичних заходів, спрямованих на зростання педагогічної майстерності та професійної компетентності вчителів, забезпечує умови для розроблення та використання творчих пошуків педагогів у міжкурсовий період.

Загальні завдання методичної роботи у цих закладах передбачають вивчення умов забезпечення психічного і фізичного здоров'я вихованців, набуття ними життєвого досвіду та вироблення умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання; підготовку керівників шкільних методичних об'єднань, творчих груп, мікрогруп, майстер-класів до роботи в малочисельних класах; надання методичної допомоги відповідно до потреб педагогів; підготовку вчителів до атестації; розвиток педагогічної творчості вчителів; створення умов для науково-дослідницької діяльності; розроблення методичного супроводу навчально-виховного процесу; використання нових нетрадиційних форм навчання, що підвищують ефективність навчально-виховного процесу.

Мета й завдання розвитку сільської школи висуває нові вимоги до організації методичної роботи малочисельної школи, що реалізуються спільно з районними методичними службами.

На наш погляд, ключовими принципами, що закладаються в основу методичної роботи, виступають: науковість, гуманізм, демократизм, системність, доступність, наступність.

У сучасній практиці роботи з педагогічними працівниками активно використовується метод моделювання, у процесі якого створюються варіативні моделі методичної роботи, що розробляються відповідно до визначених завдань: розроблення науково-методичного супроводу освітнього процесу; вивчення нормативно-правових документів про освіту, освітніх стандартів, навчальних програм, нових підручників; поглиблення педагогічних знань; підвищення загального рівня професійної культури; організація співпраці з науковими установами; організація дослідницько-експериментальної роботи; моніторинг навчальних досягнень учнів; розвиток та поєднання традиційних і нових форм науково-методичної роботи; вироблення методичних рекомендацій; удосконалення якості навчально-виховного процесу; поширення передового досвіду у педагогічній пресі, засобах масової інформації та інших джерелах.

Для реалізації зазначених завдань пропонуємо використовувати як удосконалені, так і традиційні форми методичної роботи, до яких належать: індивідуальні, колективні, масові та нетрадиційні.

Серед найбільш поширених традиційних форм методичної роботи, що використовуються у сільській школі, можна назвати такі:

індивідуальні – діагностування, індивідуальні консультації, стажування, наставництво, самоосвіта, робота над власною науково-методичною проблемою, участь у професійних конкурсах "Учитель року", творчі звіти, підготовка і видання методичних посібників, розробка авторських програм, висвітлення передового досвіду роботи у засобах масової інформації;

колективні – теоретичні семінари, семінари-практикуми, інструктивно-методичні наради, методичні тижні, робота творчих груп вчителів з певних предметів чи об'єднаних за темою, участь у районних та проведення шкільних виставок передового педагогічного досвіду;

масові – педагогічні ради, методичні виставки, предметні тижні, педагогічні читання, педагогічні зустрічі, дні відкритих дверей, засідання "круглих столів", огляд методичної літератури тощо.

Важливою індивідуальною формою методичної роботи з педагогами-початківцями є «Школа молодого вчителя», основна метою діяльності якої – це адаптація молодого педагога в освітньому середовищі малочисельної школи, надання методичної допомоги з питань планування, роботи із шкільною документацією, методики викладання, професійного становлення педагога, вироблення власного стилю роботи, формування потреби самовдосконалення. Основними завданнями в організації методичної роботи з молодими вчителями є підготовка до уроку, організація наставництва з питань здійснення навчально-виховного процесу та аналіз його результатів.

Результативною формою індивідуальної методичної роботи є самоосвіта вчителів, що проводиться у поєднанні з колективними формами роботи з метою підвищення кваліфікації і теоретичного рівня педагогів. Найважливішими напрямками з самоосвітньої діяльності педагогів є вивчення вимог програм і підручників, використання довідково-інформаційних матеріалів; виконання практичних завдань; оволодіння педагогічними технологіями; технікою оброблення інформації; опрацювання матеріалів передового педагогічного досвіду (виступи, участь у педагогічній раді, семінарах) тощо.

Ефективною формою методичної роботи в малочисельній школі вважаємо тимчасові й незмінні проблемні групи, які створюються для поглиблення педагогічних знань. У такі групи об'єднуються педагоги, що цікавляться певною проблемою і бажають поглиблено вивчити її, перевіряти на власній практиці. Формування проблемних груп може здійснюватися і під час підготовки педагогічних рад, творчих звітів, конференцій тощо.

Важливою формою масової методичної роботи є педагогічні читання, на яких вивчаються й обговорюються актуальні науково-методичні проблеми. Педагогічні читання частіше проводяться на підсумкових етапах вивчення науково-методичної проблеми, передусім до ювілейних дат письменників-земляків, відомих педагогів, вчених.

Педагогам необхідно забезпечити цілеспрямовану методичну роботу через оволодіння та впровадження методик і прийомів здоров'я зберігаючих інформаційних технологій у навчально-виховний процес, створення творчих груп учителів, що працюють над педагогічною проблемою школи, розширення зв'язку школи із опорними школами, науковими установами: лабораторією сільської школи Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Змістом для розгляду на засіданнях методичних структур можуть бути питання пов'язані з рівнем навченості, вихованості й розвитку учнів школи, вимогами навчальних програм, освітніх стандартів: наявністю варіативних підручників і навчальних посібників; знаннями з психології, педагогіки, методики, управління; освоєнням інновацій, упровадженням інформаційних технологій у навчальну діяльність; наявністю професійних інтересів і запитів педагогів.

У закладах освіти значного поширення набули нетрадиційні форми методичної роботи, що проводяться з педагогічними працівниками сільських шкіл, зокрема: конкурс шкільної науково-методичної продукції, розроблення авторських програм, посібників, дидактичних матеріалів з історії школи, села, організація краєзнавчо-пошукової роботи, проведення аукціонів педагогічних ідей, майстер-класів, захисту проєктів, розроблення рейтингу досягнень педагогів тощо.

На базі опорної школи педагоги мають можливість обмінюватися передовим педагогічним досвідом, працювати в інформаційному просторі, використовувати інноваційні ресурси закладу.

Запровадження нетрадиційних форм методичної роботи у практику сільських шкіл допомагає учителям працювати над підвищення професійного рівня, збагачувати новими ідеями власний досвід, впроваджувати їх у життя.

З метою вдосконалення структури, форм і методів методичної роботи створюються опорні міжшкільні методичні кабінети, діяльність яких спрямована на:

- забезпечення умов для оволодіння вчителями новими технологіями навчання й виховання учнів;
- підвищення професійного потенціалу педагогів і мотивації до розвитку й удосконалення;
- надання методичної допомоги педагогам у професійній діяльності;
- поширення нових педагогічних ідей, нових дидактичних технологій тощо.

Опорний міжшкільний методичний кабінет, як правило, створюється і функціонує в опорній школі (школа I-III ступенів) і має свої філії у малочисельних навчальних закладах, що збагачує педагогічний досвід учителів школи і створює умови для використання досягнень вітчизняної науки і практики.

Основними завданнями діяльності опорного міжшкільного методичного кабінету є здійснення інформаційно-просвітницької роботи та надання консультативної допомоги вчителям малочисельних шкіл.

В опорному міжшкільному методичному кабінеті зосереджено: нормативно-правові документи про освіту, плани роботи, накази про організацію методичної роботи, методичні рекомендації щодо вивчення предметів, методичні розробки з різних тем навчальних програм, доповіді на шкільних читаннях, дидактичні матеріали, матеріали передового педагогічного досвіду, авторські програми, посібники з історії школи, села, матеріали краєзнавчо-пошукової роботи, матеріали шкільних методичних та інших професійних об'єднань, графіки проведення методичних заходів з педагогічними працівниками, матеріали про хід атестації педагогічних працівників, науково-методична література, матеріали, банк даних передового педагогічного досвіду, освітніх технологій, педагогічна преса тощо.

Опорний міжшкільний методичний кабінет забезпечується комп'ютерною технікою, що дає можливість працювати у мережі Інтернет, надає доступ до сайтів сільських закладів освіти, району, області. Саме в опорному методичному кабінеті для вчителів сільських шкіл створюються сприятливі можливості для оволодіння новими технологіями, що спонукають до подальшого зростання творчості вчителя. В опорному міжшкільному методичному кабінеті педагоги працюють над розробленням проектів, авторських програм, уроків тощо.

Мета опорного міжшкільного методичного кабінету полягає в:

- підвищенні оперативності у вирішенні організаційно-методичних завдань і створенні єдиного інформаційно-методичного простору сільських шкіл;
- розширенні доступу педагогів до необхідної методичної й професійної інформації;
- систематизації, узагальненні й поширенні передового педагогічного досвіду;
- постійному й оперативному моніторингу рівня професійної майстерності, участі педагогів у методичній роботі школи.

Діяльність опорного міжшкільного методичного кабінету спрямована на вирішення наступних завдань:

- забезпечення педагогам широкого доступу до навчальних і методичних матеріалів;
- ознайомлення з найновішими розробками та технологіями;
- забезпечення педагогів постійною консультативною підтримкою.

Опорний міжшкільний методичний кабінет функціонує як єдине інформаційно-методичне середовище, що дозволяє забезпечити доступ до тих освітніх ресурсів і продуктів, які розробляються творчо працюючими вчителями. Це й сценарії уроків, презентації, що супроводжують ці уроки; творчі звіти вчителів-предметників, методичні рекомендації та ін.

У такому закладі також розміщуються матеріали навчальних семінарів, предметних тижнів, засідань педагогічної й методичної рад шкіл, шкільних методичних об'єднань тощо.

Опорний міжшкільний методичний кабінет, здійснюючи координуючу роль у організації методичної роботи, стає центром акумуляції нових ідей, методик, технологій, що використовуються в практиці педагогів малочисельних шкіл.

Описані вище форми методичної роботи можуть бути ефективними, якщо вчитель буде постійно дбати про зростання творчого потенціалу, працювати над освоєнням педагогічних інноваційних ідей, підвищенням професійної компетентності для досягнення поставленої мети.

Список використаних джерел

1. Модернізація мережі сільських загальноосвітніх навчальних закладів в Україні / За заг. ред. В.В.Мелешко.- ч.1,К.: Поліграфкнига, 2010. – 96 с.
2. Модернізація мережі сільських загальноосвітніх навчальних закладів в Україні / За заг. ред. В.В.Мелешко.- ч.2,К.: Поліграфкнига, 2010. –80 с.
3. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. - К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

The article examines pedagogical conditions of methodological work in rural secondary schools following which improves teaching excellence.

Key words: *methodical work, country secondary school, non-traditional forms of technical work.*

УДК 378.147:37.011.3-051(489:«19»)

Роляк А.О.*

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Стаття присвячена характеристиці модернізаційних процесів, що відбувалися в системі вищої педагогічної освіти Данії у другій половині ХХ століття. Автором аналізуються зовнішні європейські тенденції, внутрішні національні фактори та відповідні законодавчі освітні документи, що зумовили розвиток сучасної системи професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Данії.

Ключові слова: модернізація, педагогічна освіта, професійна підготовка, освітні документи, зовнішні фактори.

Друга половина ХХ ст. характеризується стрімкими змінами у соціально-економічному, духовному розвитку більшості європейських держав. Без перебільшення можна стверджувати, що ці зміни відобразилися на розвитку освітньої сфери європейських країн. Прогресивне оновлення освіти у суспільстві у першу чергу починається з покращення стану педагогічної освіти, оскільки, саме за умови існування ефективної системи підготовки висококласних педагогів, спроможних мобільно реагувати на зміни, що відбуваються у світовому освітньому просторі, країна може досягти високої якості освітніх послуг.

У свою чергу для того, щоб відповідати світовим стандартам, освіта вчителя повинна знаходитися у постійному русі, адаптуючись до потреб суспільства. Процес безперервного вдосконалення системи педагогічної освіти тісно пов'язаний з сучасними реформами в шкільній освіті та модернізацією змісту, форм і методів підготовки вчителів.

Модернізація системи професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах Данії у 70-тих – 80-тих роках ХХ століття, що була зумовлена як специфічними внутрішніми політичними, економічними, національними традиціями, так і різноманітними зовнішніми тенденціями, призвела до активного впровадження гуманізаційних, глобалізаційних та інтернаціоналізаційних тенденцій в освітній сфері цієї країни та безпосередньо наблизила її входження до єдиного європейського освітнього простору.

У програмних міжнародних документах ЮНЕСКО, а саме: доповіді Ради Європи про світові тенденції педагогічної освіти "Вчителі та процес навчання у світі, що змінюється", публікації Організації Міжнародного Співробітництва і Розвитку "Створюючи навчальні плани та програми", доповіді Міжнародної Організації Праці "Статистичний огляд професії вчителя", "Білій книзі європейської освіти" та ін., наголошується на необхідності створення європейської системи педагогічної освіти на основі національних досягнень кожної окремої країни та усталених європейських традицій.

Значний інтерес становлять наукові розвідки у галузі порівняльних досліджень систем педагогічної освіти різних країн світу, що активізувались у кінці ХХ – на початку ХХІ ст.: загальні тенденції розвитку освіти передових країн світу висвітлювалися В.Кудіним, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, О. Огієнко, А. Сбруєвою, О.Сухомлинською, І.Руснаком та ін.; принципи організації підготовки педагогів у вищих навчальних закладах європейських країн розкривались Л. Пуховською, М.Лещенко та ін.

Проблеми трансформаційних перетворень у професійній підготовці вчителя народної школи в Данії розглядали данські науковці: Аннет Іпсен, Йорген Торслунд, Йенс Бйєрг, Стафф Каллерворт, Томас Ніссан, Дж. Вілумсен.

* © Роляк А.О., 2012

Однак, досі не здійснювалися дослідження, присвячені комплексній характеристиці модернізаційних процесів, що призвели до формування сучасної демократичної системи освіти вчителів в Данії. Цей факт став вирішальним під час вибору теми нашої статті.

Основна мета статті – проаналізувати розвиток данської педагогічної освіти у другій половині ХХ ст., охарактеризувавши фактори, що призвели до модернізації системи професійної освіти вчителів данської середньої школи з точки зору європейського контексту. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: проаналізувати зовнішні (європейські) та внутрішні (національні) тенденції, які зумовили розвиток освіти вчителів у Данії, дослідити нормативно-законодавче підґрунтя, що сприяло ефективному регулюванню модернізаційними процесами данської системи освіти вчителів у вищих навчальних закладах у другій половині ХХ ст.

Історичні факти говорять про те, що після Міжнародних конференцій міністрів освіти розвинених європейських держав у 1971 та 1976 рр. та підписання спільного договору про розвиток вищої освіти у Європі, університетська педагогічна освіта в Данії стає більш демократичною. Якщо раніше університетом керувала обмежена кількість призначених Міністерством професорів, то після прийняття Закону “Про університети” до органів управління педагогічних відділень та гуманітарних факультетів університетів стали обиратись у рівній кількості як викладачі, так і студенти [3, с. 217]. Саме студенти педагогічних відділень вперше організували освітній рух у Данії і почали піднімати питання про автономію, свободу, соціальну включеність та активність громадянської позиції вчителя в контексті його підготовки до майбутньої професійної діяльності у школі.

З середини 70-х років освітній рух розділився на дві течії – неомарксистську та неокультурну. Неомарксистську течію очолював Оскар Негт, який виступав за створення для дітей робочого класу нео-марксистської дидактики, заснованої на принципах проектного навчання. Прихильники неокультурної течії виступали проти культурної нерівності. Вони наголошували на тому, що теоретичні знання, які діти отримують у школі, повинні бути тісно пов'язаними з досвідом повсякденного життя [1]. Аналіз показав, що пізніше ці провідні ідеї неомарксистської та неокультурної течій були взяті за основу створення концепції проектного навчання, яка стала провідною у сучасній освіті Данії.

Вступ Данії до Європейського Союзу у 1973 р., потужні об'єднавчі процеси відобразилися на освітній системі цієї країни. Данський Фолькетинг ініціює проведення шкільної реформи, в результаті у 1975 р. приймається новий Закон “Про народні школи”, згідно з яким обов'язкова середня освіта наближається до європейських норм і стає дев'ятирічною. Мета цього закону: “Створити рівні можливості для всіх громадян країни отримувати повну середню освіту” [2, с. 135]. Відтоді – початкова і середня народні школи об'єдналися, утворивши загальну систему данської середньої освіти, яка успішно функціонує і в наш час. Загальні принципи організації системи середньої освіти Данії представлені на схемі 1.

Ми вважаємо за доцільне розглянути особливості реформування сучасної системи освіти вчителів в Данії крізь призму змін у національній системі шкільної освіти. Зауважимо, що данська система середньої освіти вважається однією з найдемократичніших систем у світі. Освіта в Данії розглядається як “шлях до рівності та добробуту всіх громадян данського суспільства” [4, с. 8].

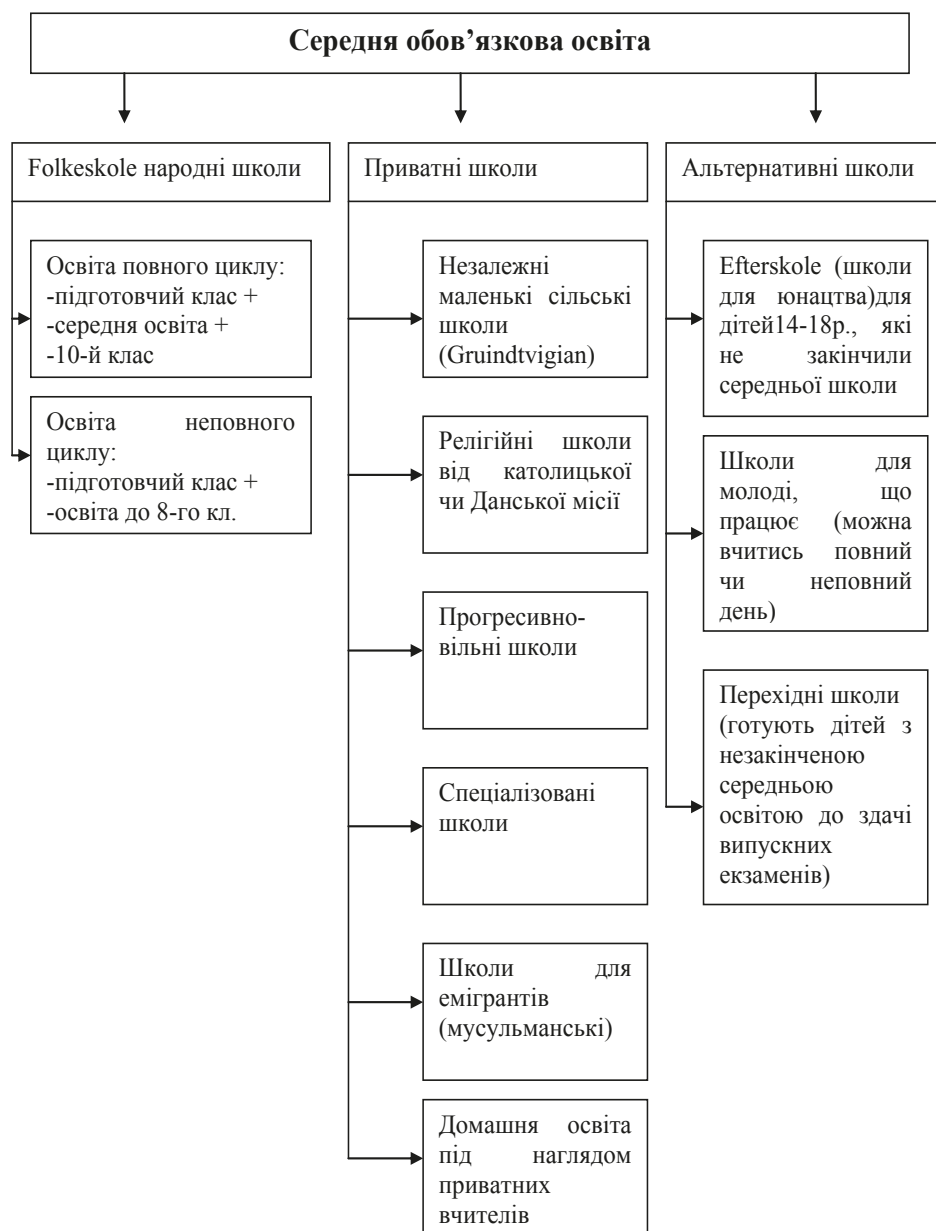
У Данії всі діти від 7 до 17 років мають право на безкоштовну дев'ятирічну обов'язкову освіту в середніх школах різного типу, а саме: 1) загальноосвітніх народних школах; 2) приватних школах; 3) альтернативних школах.

Майже 625 000 данських дітей, що становить 90%, навчаються під керівництвом 60 000 учителів у народних школах, де встановлений десятирічний строк навчання [4]. 10-й клас народної школи є обов'язковим лише для тих, хто хоче продовжити свою підготовку у вищих народних школах: гімназіях, граматичних школах, ліцеях тощо.

Приватні школи діляться на декілька категорій в залежності від змісту, цілей освіти та ідеологічного спрямування (наприклад, “грундтвіговські”, релігійні, конгрегаційні школи, прогресивні школи Рудольфа Штейнера та ін.), проте і приватні, і народні школи забезпечують своїх учнів освітою однакового рівня.

Альтернативні школи призначені для тих дітей, які з різноманітних причин не змогли завершити повний цикл обов’язкової середньої освіти.

Схема 1. Система середньої освіти Данії



Середня освіта в Данії має також вищу ланку (Upper Secondary Level). На початку 70-х рр. лише 20 % учнів загальноосвітніх шкіл після складання іспиту вступали до гімназій [2, с. 93]. Однак Закон “Про освіту” № 19 від 23.01.1975 відкрив можливість всім бажаючим без вступних іспитів лише за середнім балом атестату про загальну середню освіту продовжити свою підготовку в школах з вищою ланкою середньої освіти.

Навчання в школі з вищою ланкою середньої освіти є необов’язковим для всіх учнів, але є головною вимогою для тих, хто обирає вищу освіту за середньостроковими та довгостроковими академічними програмами університетського рівня.

Результати дослідження свідчать про те, що в Законі “Про народні школи” від 26.06.1975 вперше надається перелік 15-ти предметів, обов’язкових для навчальних програм всіх типів середніх шкіл. Усі обов’язкові предмети діляться на п’ять блоків: 1) гуманітарні (данська, англійська та іноземні мови – на вибір учня); 2) природничі науки (географія, біологія, хімія); 3) точні науки (математика, фізика); 4) релігія; 5) історія та мистецтво [6].

Оскільки, як було встановлено, саме з цього періоду початкова і середня освіта об’єдналися в єдину систему народної освіти Данії, у педагогічних коледжах відмінили диференціацію, згідно з якою окремо готували данських вчителів для молодших та старших класів. Відтепер після закінчення данського коледжу освіти педагог отримував кваліфікацію вчителя-предметника широкого профілю, який може викладати всі предмети з п’яти навчальних блоків шкільних дисциплін.

Закон “Про народні школи” 1975 р. проголошує також фундаментальні принципи середньої освіти в Данії, які включають в себе: 1) індивідуалізований підхід до навчання (данський вчитель у навчальному процесі повинен брати до уваги рівень підготовки та здібності кожного учня); 2) постійний внутрішній контроль за результатами навчання; 3) активну участь учнів та батьків у навчальному процесі. Слід відзначити, що саме з цього періоду учням надається право через шкільні комітети під керівництвом батьків та шкільної адміністрації вибирати собі вчителів. Батьки разом із учнями можуть вимагати звільнення вчителя, якщо його професійна діяльність не дає очікуваних результатів.

З логіки нашого дослідження випливає, що після проведення реформ у середній школі виникли нові вимоги до вчителя, до рівня його професійної кваліфікації та професійної підготовки. У 1977 р. в Данії офіційно введений Закон № 662 “Про посилення вимог до вступу у вищі навчальні заклади” від 15.12.1977. Факти свідчать про те, що данські коледжі освіти приєдналися до цього закону у 1979 р. У результаті були змінені умови вступу до педагогічних коледжів Данії. Відповідно до Закону, вступники до данських коледжів освіти повинні виконати наступне: 1) здати комплексний випускний екзамен у вищій народній школі або підготовчий вступний екзамен; 2) пройти співбесіду в коледжі, на основі якої спеціальною вступною комісією абітурієнту надається рекомендація для навчання у коледжі. Таким чином, з цього періоду проводиться досить жорсткий відбір абітурієнтів до педагогічних коледжів.

Програми педагогічної освіти в коледжах наближаються до програм університетського рівня. Курс “Предметної дидактики” доповнюється дисципліною “Дидактична реальність”. Це свідчить про те, що підсилюється предметна площина педагогічної підготовки. Відбувається процес розробки та введення практико-орієнтованої методології підготовки данського вчителя з центром у народній школі [5]. Тепер майбутній учитель після проходження навчання з однієї з педагогічних програм повинен: 1) набути професійних прийомів та навичок для роботи з учнями в школі; 2) мати необхідний обсяг загальноосвітніх та спеціальних знань; 3) володіти особистісними якостями, які відповідають професії вчителя.

У кінці 70-х років до вищих навчальних закладів у данській системі підготовки вчителів приєднуються нові університети, а саме Алборгський університет, де вчителів для данських гімназій готують на факультеті гуманітарних наук та Роскільдський університет, у якому також є відділення для підготовки вчительських кадрів для вищих народних шкіл.

Щодо коледжів, то вони в цей період розширюються, реорганізуючись у багатопрофільні педагогічні вищі навчальні заклади, які не лише готують майбутніх учителів народних шкіл, але й організують курси підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів, надають консультативні послуги для громадських організацій, профспілок та адміністрацій шкіл всіх типів.

У 1980-1990-х рр. у багатьох європейських країнах розпочалась перебудова педагогічної освіти. У дослідженнях данських вчених Йенса Бйєрга, Стаффа Каллерворта, Томаса Ніссена робляться висновки, що з 1980 року вся система освіти Данії поступово приєднувалася до загальноєвропейських інтеграційних процесів [2]. Ідеї єдності європейського простору та взаємодії національних освітніх систем різних країн стали стрижнем всіх освітніх реформ

1990-х років. Навчальні заклади Данії починають пропонувати свої освітні послуги для інтернаціональних студентів, наголошуючи на рівності, доступності, демократичності та гуманності всіх форм освітніх програм. У кінці 80-х на початку 90-х рр. одноступенева модель вищої освіти Данії, в рамках якої присуджувалася лише одна наукова ступінь Кандидата наук, переходить до двоступеневої моделі. Прикметними ознаками двоступеневої моделі вищої освіти Данії є присудження (після закінчення довгострокової програми та проведення наукового дослідження на базі університету) ступенів магістра (Candidatus) та доктора філософії (PhD).

У 1987 р. данський парламент, Фолькетинг, ініціює запуск програми “Сім цілей народної школи”, яка пропонувала: 1) розширити освітні послуги середньої школи: народні школи повинні бути відповідальними за трудове і культурне виховання та організацію дозвілля дитини; 2) збагатити творчий та естетично-практичний вимір у середній освіті; 3) надати можливості класним вчителям координувати соціально-культурну роботу в класі; 4) розвинути нові форми співробітництва між школами; 5) змінити принципи управління середньою школою: тепер муніципалітет повністю контролює роботу народної школи; рада вчителів повинна бути замінена більш демократичним новоутворенням – шкільним комітетом, до складу якого повинні входити як вчителі, так і батьки, а також і учні старших класів [7].

Аналіз показав, що зазначені нововведення у данській середній школі спонукали до радикального оновлення змісту, форм та методів професійної підготовки вчителів. Таким чином, завдяки цим змінам з 90-х років ХХ ст. система освіти вчителя Данії переходить до періоду нових структурно-функціональних перетворень, який продовжується до нашого часу. Власне у межах цього періоду Данія успішно приєдналася до Болонського процесу, основною метою якого було: 1) створення європейського простору вищої освіти і запровадження європейської освіти в світі; 2) формування єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі; 3) забезпечення мобільності студентів і викладачів; 4) прийняття загальноєвропейської ступеневої системи вищої освіти. У зв'язку з цим у систему освіти вчителя в Данії було введено наступні зміни:

- профільні предмети спеціалізації майбутнього вчителя, скорочено до 2-х обов'язкових та третього – на вибір студента;
- серед предметів спеціалізації наголос робиться на природничі науки;
- на профільних предметах “данська мова” і “математика” вводиться вікова спеціалізація відповідно до молодшого (1-4 класи), середнього (4-6 класи) та старшого (6-10 класи) віку учнів данської народної школи.
- система оцінювання перейшла на семибальну шкалу (від 12-ти – “відмінно” до -3-х – “незадовільно”);
- підсилено дидактичну підготовку майбутніх вчителів;
- на педагогічні предмети, які включають “загальну дидактику”, “психологію” та “педагогіку”, відводиться 33 кредитні одиниці, тобто 0,55 загального часового навантаження.

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки:

- на сучасний розвиток системи професійної підготовки вчителя в Данії вплинули як зовнішні, загальноєвропейські тенденції: демократизації, інтернаціоналізації, створення єдиного європейського простору, так і специфічні внутрішні політичні, економічні, національні фактори;
- аналіз комплексу законів, програм та постанов данського уряду, зокрема: консолідаційних законів про освіту та народні школи, 1975, 1987 рр.; законів про підготовку вчителя 1977, 1992 рр.; законів про університети 1975, 1979 рр., продемонстрував, що саме таке правове підґрунтя сприяло подальшому формуванню демократичної, гуманістичної, неавторитарної системи національної данської педагогічної освіти, яка відрізняється у всьому світі своєю ефективністю та якістю.

Потрібно підкреслити, що проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Подальше вивчення та аналіз змісту, принципів, методів та сучасних концепцій в освіті вчителя для народних шкіл Данії дозволить виявити особливі тенденції розвитку і функціонування вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

Список використаних джерел

1. Карлсен А.В. Дания: этапы борьбы миролюбивых сил (конец 70-х – сер. 80-х) / А.В. Карлсен // Новая и новейшая история. – 1988. – № 1. – С. 16-32.
2. Bjerg J. Reflections on Danish Comprehensive Education, 1903 – 1990 / Jens Bjerg // European Journal of Education. – 1991. – Vol.26. – №2. – P. 133-150.
3. Krejsler J. Discursive Battles about The Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics / J. Krejsler // European Educational Research Journal. – 2006. – Vol.5. – №3 – 4. – P.210 – 220.
4. OECD. Improving School Leadership National background report, Denmark, 2007. – 101 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
5. Sørensen B. En fortælling om danskfaget. Dansk I folkeskolen gennem 100 år / Birte Sørensen. – København: LL, 2008. – 344 p.
6. Undervisningsministeriet. Lov om folkeskolen 26. juni 1975. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dpb.dpu.dk/site.aspx?p=333&page=show&lwid=89>
7. Willumsen J. New managerialism in teacher education – professionalisation or re-professionalisation? On the latest developments in teacher education in Denmark / John Willumsen // T.Sander (ed). New flexibilities in teacher education? Thematic Network on Teacher Education in Europe. – Frankfurt: TNTEE publ. – 1998. – Vol.1. – №2. – P. 61 – 69.

This article deals with characteristics of modernization processes in the Danish system of pedagogical education in the second half of the XX century. The author analyses external European tendencies, internal national factors and appropriate legislative documents influenced the development of modern professional teachers training system in institutions of tertiary education in Denmark.

Key words: modernization, pedagogical education, professional training, educational documents, external tendencies.

УДК 378.147

Саєнко Н.В.*

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті підкреслено важливість підвищення загальнокультурного рівня сучасного фахівця. Це завдання реалізується завдяки його культурологічній підготовці. Розкрито зміст когнітивного компонента цієї підготовки, виділені такі його сфери, як побутова, суспільно-політична, сфера духовного виробництва та міжкультурного спілкування. Визначено зміст кожної з цих сфер.

Ключові слова: загальнокультурний рівень, культурологічна підготовка, когнітивний компонент.

Дослідники відзначають, що для всієї світової освіти останнього сторіччя характерне зростання інтересу до проблем культури і культурної регуляції колективного й особистого життя людей. Це пов'язане з численними історичними й соціально-культурними причинами, становленням мультикультурної постіндустріальної цивілізації, пошуком засобів «культурної адаптації» людини у досягненні техногенного світу й інформаційної цивілізації (А. Флієр).

Вузькопрофесійна підготовка випускників технічних ВНЗ уже не відповідає вимогам часу, важливим елементом вищої професійної освіти стає загальна культура майбутнього спеціаліста, який має бути інтелігентом, духовною особистістю, що орієнтована на цінності світової та національної культури.

Постійне зростання уваги до зв'язків освіти і культури, до культурологічних проблем освіти і виховання визначається у науковому світі як норма, що виводиться із самого визна-

* © Саєнко Н.В., 2012

чення культури (І. Зязюн, М. Каган, Н. Крилова, Є. Оганесян, Г. Сулова, Е. Сепір, Г. Зиммель та інші). Значний внесок у дослідження окремих аспектів освіти, орієнтованих на культуру, внесли такі філософи та психологи, як М. Бахтін (ідея діалогу культур), В. Біблер (культура як діалог), Л. Віготський (культурно-історичний підхід до розвитку особистості), Г. Батищев, М. Мамардашвілі (уявлення про культурне поле особистості).

Однак, питання, яким чином здійснювати культурологічну підготовку студентів ВТНЗ, місце якої в структурі професійної підготовки майбутнього фахівця чітко не визначено, як і не визначені соціокультурні сфери, в котрих фахівцю треба мати знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності й ціннісного ставлення до світу, потребує розв'язання.

Метою статті є визначення когнітивної складової культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ.

Відповідно до культурологічної концепції когнітивний компонент складається з накопичення знань про природу, суспільство, техніку і людину як соціальну істоту. Без знань ніяка цілеспрямована діяльність людини неможлива. Без них суспільство не може себе відтворювати, тобто відтворювати умови свого подальшого існування – виробництво, соціальний побут, духовну культуру.

Залежно від ієрархії пріоритетів у професійній підготовці студентів, що включає загальнокультурну компетентність, професійну компетентність та спеціалізацію, погоджуємося з позицією О. Гури [1], який виділяє такі основні блоки знань: професійні, спеціалізовані, загальнокультурні. Додаємо ще один блок – етичні знання.

Професійні знання – це комплекс знань професійного спрямування, відповідно до яких спеціаліст повинен мати уявлення про характерні особливості тієї чи іншої спеціальності, сучасний стан, умови та перспективи розвитку професії, знання теоретичних основ і розуміння фахівцем тих явищ, що становлять основу майбутньої професії, цілісне уявлення про науку як систему знань і метод пізнання; сутність загальнонаукових і конкретно-наукових методів дослідження, роботу з науковою літературою тощо.

Спеціальні знання передбачають знання теоретичних основ і розуміння фахівцем тих явищ, що становлять основу вузької професійної діяльності.

Загальнокультурні знання, крім знань про культуру у широкому сенсі, повинні забезпечувати вирішення таких життєвих і професійних завдань, як самоконструювання індивідуального життєвого й професійного шляху, активна та ефективна саморегуляція, установлення й реалізація дійсних гуманістичних відносин з іншими суб'єктами професійної діяльності.

В етичні знання включаємо дві групи: загальні етичні знання, які регулюють поведінку та ставлення людини до суспільства, та професійні етичні знання, які обумовлюють спрямованість професійної діяльності майбутнього інженера на розробку техніки та технологічних процесів тільки на користь інших людей та навколишнього середовища.

Для визначення змісту культурологічних знань, що повинен засвоїти майбутній інженер, необхідно, у першу чергу, визначитися, що ж саме розглядати під терміном «культура», у якої за найбільш скромними підрахунками в науковій літературі є більше двохсот дефініцій.

У логіці сучасних уявлень про культуру здається доцільним використовувати тривимірну модель «культурного простору» (А. Кармін), що характеризується трьома підсистемами: духовна культура, соціальна культура, технологічна культура (наука, техніка, інженерія) [2]. Цей погляд майже співпадає з найкоротшею і, на наш погляд, найбільш вичерпною характеристикою культури, що подана у словнику російської мови С. Ожегова, і яку ми взяли за основу в якості об'єкта нашого дослідження: «Культура – це сукупність досягнень людства у виробничому, суспільному й інтелектуальному відношенні [3, с. 286]».

Уже ні у кого не викликає сумніву факт, що на відміну від біологічних властивостей людини культура не успадковується генетично, а засвоюється тільки методом навчання, тобто культурі треба навчати. Але чому навчати, які конкретно сфери людської життєдіяльності треба виділити для культурологічної підготовки студентів ВТНЗ?

Обґрунтовуючи власний підхід до визначення соціокультурних сфер, беремо за основу класифікації сфер людської життєдіяльності, запропоновані Ю. Пассовим та І. Халеевою, які мають спільні ознаки. Ю. Пассов виділяє такі сфери, як матеріальне виробництво; побут і обслуговування; суспільно-політичну; сферу духовного виробництва [4, с. 86]. І. Халеева на основі принципу міжособистісної взаємодії виділяє такі сфери: виробнича, побутова, культурологічна, суспільно-політична [5]. Однак, у сфері культурології І. Халеева виділяє тільки художній і науковий розділи, що, на наш погляд, є обмеженим з точки зору змісту культурології, який є значно ширшим.

На підставі цієї класифікації у найбільш узагальненому вигляді завдання культурологічної підготовки студентів ВТНЗ вирішуємо 1) на побутовому рівні; 2) у суспільно-політичній сфері; 3) на професійному рівні; 4) у сфері духовного виробництва. Сюди ж додаємо культурологічну підготовку 5) у сфері міжкультурного спілкування, як невід'ємну частину підготовки молоді до умов міжнаціональної взаємодії.

Визначимо зміст кожної із сфер, що складають когнітивний компонент культурологічної підготовки.

Культурологічній підготовці на *побутовому рівні* увага у ВТНЗ приділяється, головним чином, у процесі вивчення іноземних мов та у неформальному спілкуванні. Нашим завданням у сфері побутового спілкування було визначення секторів та інвентаризація найтиповіших ситуацій спілкування в межах цих секторів. Проаналізувавши найбільш популярні вітчизняні і зарубіжні курси з навчання загальної (непрофесійного спрямування) англійської мови і використавши метод контент-аналізу, були виділені такі сектори, які є найтиповішими для даної сфери спілкування: Вітання і прощання, Знайомство, Сім'я, Зовнішність і характер, Погода, Час, Робочий день, Квартира, Місто, Готель, Покупки, Їжа, Візит до лікаря, Кіно і театр, Подорож, Спорт, Телефонні розмови.

Під час відбору змісту культурологічної підготовки у *суспільно-політичній сфері*, ми, перш за все, керувалися тим, що для формування соціальної та громадської компетенцій великий потенціал мають засоби масової інформації (ЗМІ), особливо друкована періодика, яку можна використовувати як під час аудиторних занять, так і в позанавчальній діяльності.

ЗМІ є діючим чинником особистісного розвитку. Свідомість молоді характеризується нестійкістю, часом зайвим критицизмом і максималізмом, емоційністю і може бути піддана найбільш крайнім впливам. Тому в цей період розвитку особистості особливої ваги набувають цілеспрямовані засоби і методи формування духовного світу юнаків та дівчат.

Основним завдання підготовки студентів у технічному ВНЗ є формування компетентного фахівця, висококваліфікованого професіонала. Тому пріоритетною сферою інтересу й уваги у ВТНЗ є *професійна сфера*, яка у технічному навчальному закладі пов'язана, перш за все, з наукою та технікою. Когнітивний бік цієї сфери складають, головним чином, професійні та спеціальні знання, які студент засвоює під час професійної підготовки. Сфера науки і техніки має у ВТНЗ два боки: з одного, це важлива складова культури, з другого – це суть та сенс професійної підготовки фахівця взагалі.

Сфера *духовного виробництва* передбачає, перш за все, гуманітарний зміст, загальногуманітарні знання.

Студентам технічного ВНЗ було запропоновано вибрати з достатньо великого переліку тем ті, які вони хотіли б глибше знати з інформаційно-пізнавальної точки зору, і за якими вони могли б висловитися і вести дискусію. Запропонований для вибору перелік тем включав як традиційні із загальноприйнятої точки зору розділи культури, так і ті, які в останнє десятиріччя прийнято співвідносити з масовою культурою. У результаті було складено такий перелік тем, які зацікавили студентів: мистецтво, історія, релігія, література, живопис, мода, спорт, музика, винахідники і винаходи, освіта, традиції, політичні і суспільні інститути, засоби масової інформації, кіно і театр, видатні історичні особистості.

Тісний зв'язок між залученням людини до *мистецтва* та її духовним розвитком, сформованістю її ідейно-етичних настанов, соціальною активністю, розвиненістю творчих і пізнавальних здібностей не підлягає сумніву. Мистецтво для студентів є, головним чином, свого

роду вікном у зовнішній світ, за допомогою якого вони можуть збагатити свій світ внутрішній, але у цьому їм потрібна допомога дорослих, які допоможуть їм правильно зорієнтуватися у цьому зовнішньому світі.

Достатня для сучасної людини культура художнього сприйняття досягається лише в результаті цілеспрямованого естетичного виховання, а також в результаті тривалого процесу самоосвіти і самовиховання.

Соціологічні дослідження показують, що в сучасній соціокультурній ситуації на перший план у структурі художніх переваг молоді все більше висувається *музика*. Вона «обганяє» інші види мистецтва за «обсягом» споживання, а також безпосередньо-чуттєвими особливостями дії.

Дослідження та власний педагогічний досвід показують, що за кількісним благополуччям «споживання» музики ховаються подеколи складні суперечності її побутування. Це, наприклад, одностороння орієнтація більшої частини молоді на розважальну музику, ту, яка складає невелику частину величезного світу музичної краси і не вимагає великих інтелектуальних і етичних зусиль для розуміння. Місце відсутньої культури ставлення до музичних цінностей займають поверхнево-споживацькі запити, продиктовані модою, престижністю. Такий підхід суперечить потенційно-гуманістичним можливостям усього музичного мистецтва, тому найважливішим завданням залучення до музичних цінностей є формування музично-естетичних смаків й ідеалів особистості, які є головним показником рівня її музичного розвитку.

Засвоєнням культури неможливо без *читання художньої літератури*.

Ґрунтуючись на дослідженні ролі літератури у формуванні особистості [6, с. 101], вкажемо цілий ряд причин, чому читання художньої літератури корисне для культурологічної підготовки майбутнього інженера. Художня література є художньо-образним відображенням об'єктивної дійсності, вона формує культурного і вдумливого читача, розвиває творче мислення і літературні здібності, розвиває образну пам'ять, уяву, естетичний смак, розумові здібності, підвищує культуру усного і писемного мовлення, крім цього, художня література збагачує емоційний світ людини. Читач залучається до художньої літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей культури, таким чином, розширюється його культурно-пізнавальний інтерес. Художні твори сприяють зародженню у свідомості та підсвідомості молоді людини якостей, які є носіями позитивної, життєствердної енергії. Під впливом літератури актуалізується пріоритет людини-гуманіста, людини-патріота, оптимістичні суспільні настрої, духовне здоров'я сучасної людини. Твори дають естетичне задоволення і моральні засади: оптимізм, ідею подолання труднощів, волю до перемоги, досягнення мети тощо. За допомогою читання художніх творів студенти залучаються до фундаментальних цінностей культури, розширюють свій культурно-пізнавальний інтерес, ростуть в духовному й емоційному планах.

До інших складових сфери духовного виробництва віднесемо *історію, релігію, освіту, традиції, видатних особистостей в історії, суспільні організації і політичні інститути, масову культуру*. Стисло пояснимо, чому ці розділи варто відобразити в змісті культурологічної підготовки майбутнього інженера.

Людина повинна бути обізнана у сфері історії людства, цих її ключових моментах, що змінювали світ. Як показує життя, помилки історії все одно повторюються. Але знання історії все ж таки може запобігти хоча б деяким із них. Знання історії інших країн особливо важливе для міжкультурної комунікації, оскільки, вступаючи в контакт з представниками інших культур, необхідно знати історію країни і її традиції, щоб уникнути конфліктних ситуацій.

Релігію розглядають як один з історичних проявів ірраціональної свідомості людей, спробу побудувати цілісний системний світогляд, упорядкувати свої уявлення про буття і створити психологічно комфортне пояснення існуючому світовому порядку на підставі ідеї божественного створення й управління світом (А. Флієр).

Для формування світогляду майбутнього інженера є важливим усвідомлення рівноправності науки та релігії. Протягом тривалого часу релігія протиставлялася науці. Однак, у наш час учені, як правило, утримуються від публічного обговорення старої як світ проблеми

ставлення релігії до наукового знання. І це зрозуміло. Серед учених є релігійні люди, причому немало. Деякі з них навіть намагаються переконати широку публіку в тому, що релігія і наука цілком можуть конструктивно взаємодіяти одна з одною.

Зазначимо, що релігія – це той аспект людського буття, який не рекомендується обговорювати з представниками іншої віри. Але мати уявлення про основні доктрини, особливості відправлення культу в тій або іншій релігії необхідно всім, хто хоче успішно впоратися із задачами міжкультурної комунікації.

Освіта як соціальний інститут виконує цілий ряд функцій, однією з них є функція соціальної інтеграції. Залучаючи до єдиних цінностей, навчаючи певних норм, освіта стимулює єдині дії, об'єднує людей, що особливо важливо в умовах інтеграції багатьох сторін життєдіяльності різних країн і суспільств.

Знайомство з особливостями системи освіти інших країн допомагає студенту не тільки краще зрозуміти менталітет народу, а й обрати для себе, якщо є можливість, ту систему й тот заклад освіти, який дасть змогу поліпшити власну освіту.

Традиційним культурним рисам належить надзвичайно важлива роль у всесвітньо-історичному процесі. Зафіксовані в них програми людської діяльності, на думку вчених (В. Бабаков, В. Семенов) [7, с. 45-48], концентровано виражаючи історичний досвід тих або інших етнічних спільностей, подібно генетичним програмам популяцій, орієнтовані, зокрема, на істотно важливі для виживання цих спільностей стійкі, стабільні властивості як природного, так і етносоціального середовища.

Розділ культурологічної підготовки «Видатні особистості» уявляється важливим з таких причин. Молода людина завжди шукає і знаходить ідеал як зразок, «емоційний приклад в думках і поведінці [8, с. 48]».

У формуванні етичних переконань особистості, вважає Л. Божовіч, етичний ідеал виконує подвійну функцію: а) створює більш менш постійну та інтенсивну систему етичних прагнень; б) є етичним критерієм вчинків людини в різних життєвих ситуаціях [9]. Важливо, щоб ідеалом, кумиром молоді людини був не герой бойовика, а реальна особа з реальними досягненнями.

У сучасних умовах життя людей, їхнє майбутнє багато в чому залежать від загального стану в світі. У зв'язку з цим, на думку З. Гасанова, зміст освіти повинен включати такі напрями: етнодемографічні ситуації в різних країнах і у світі в цілому; соціально-етнічні зміни, що відбуваються у світі; суть діяльності таких міжнародних організацій як Рада Європи, Європейський союз, Ліга арабських держав й ін.; зміст міжнародних документів про права людини і народів, які регулюють відносини народів, дозволяють уживати дієвих заходів щодо вирішення міжетнічних конфліктів; економічні основи взаємодії країн і народів; політичні, економічні, технічні, господарські, культурні зміни, які відбуваються у світі [10, с. 52-56]. Цими питаннями якраз і займаються суспільно-політичні організації, про діяльність яких студенти повинні мати уявлення.

Враховуючи ту роль, яку в сучасному світі відіграють деякі суспільно-політичні організації для розв'язання глобальних проблем, вважаємо необхідним включити інформацію про їхню діяльність у зміст когнітивного компоненту культурологічної підготовки майбутнього інженера.

Масова культура визначає особливості соціокультурного середовища, в якому ми живемо. Масова культура, включаючи елементи молодіжної субкультури, яким би не було наше до них ставлення, це та неминучість, з якою вже неможливо не погоджуватися, і які як найважливішу складову сучасної культури не можна ігнорувати при формуванні змісту компонента духовного виробництва. Інше питання, що це мають бути найкращі зразки масової культури, які треба ретельно та відповідально відбирати.

Результати анкетування, проведеного серед студентів різних курсів технічного ВНЗ, дозволили виділити ті пласти масової культури, які якнайбільше цікавлять сучасну молодь. Такими пластами виявилися сучасна музика, спорт, мода, кінематограф. Студенти, на відміну від дорослих, не бояться скомпрометувати себе інтересом і до таких тем, як світські плітки, поради психолога, гороскопи; якщо йдеться про молодіжні програми по телебаченню – то реаліті-шоу, передачі про НЛО, Discovery тощо.

Важливим завданням є відібрати з величезного обсягу інформації факти про історію розвитку даного напрямку, про його кращих представників, про його сучасний стан, і познайомити студентів з кращими зразками масової культури в рамках даного напрямку. Робота з такого роду інформацією показує, що це в значній мірі розширює кругозір студентів, збільшує коло дискусійних тем, виховує смак, задовольняє пізнавальний інтерес студентів, істотно підвищуючи, таким чином, мотивацію до загальнокультурної освіти.

До перерахованих чотирьох елементів змісту культурологічної підготовки додаємо освіту у сфері *міжкультурного спілкування*, яка передбачає цілий комплекс знань окремих культур і культури людства в цілому, а також сформовані вміння і навички адекватної поведінки в міжкультурному середовищі.

Під час співпраці представників різних національностей, окрім необхідності подолання мовних бар'єрів, існує необхідність обізнаності з культурними відмінностями своїх ділових партнерів. Подолати цю перешкоду можливо лише завдяки реалізації полікультурної освіти, завдання якої бачимо у формуванні в тих, хто навчається, уявлень про різноманіття сучасних полікультурних співтовариств різних країн; формуванні уявлення про схожість і відмінність між представниками різних етнічних, соціальних, лінгвістичних, територіальних, релігійних, культурних груп у рамках певного регіону, країни, світу; формування здатності до позитивної взаємодії з представниками інших культур.

При визначенні когнітивної складової професійної підготовки фахівця було виділено такі основні блоки знань: професійні, спеціалізовані, загальнокультурні, етичні. Акцентовано на загальнокультурних знаннях, що засвоюються у технічному ВНЗ у процесі культурологічної підготовки у таких сферах як побутова, суспільно-політична сфера духовного виробництва та міжкультурного спілкування. Визначено зміст кожної з цих сфер.

Список використаних джерел

1. Гура О.І. Когнітивна складова професійної готовності педагога вищої школи / О.І. Гура // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2008. - Вип. 50. - С. 96-104.
2. Кармин А.С. Культурология / А.С. Кармин. – Спб. : Изд-во «Лань», 2001. – 832 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М. : «Русский язык», 1975. – 846 с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подгот. переводчиков / И.И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 237 с.
6. Лисенко М.В. Романи Дж. Роулінг у системі шкільного виховання: Литературознавчий та методичний аспекти / М.В. Лисенко // *Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання*. - 2007, том 4, №2(11). - С. 100-109.
7. Бабаков В.Г. Национальное сознание и национальная культура (методологические проблемы) / В.Г. Бабаков, В.М. Семенов – М. : ИФРАН, 1996. – 70 с.
8. Маслов С.И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания / С.И. Маслов // Педагогіка. – 2008. - №9. – С. 46-51.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исследование / Л.И. Божович. М. : «Просвещение», 1968. – 464 с.
10. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения / З.Т. Гасанов // Педагогіка. -1999. - №6. - С. 52-54.

In the article the importance of increasing the all-round cultural level of the modern specialist is emphasized. This task is realized due to his culturological training. The content of the cognitive component of this training is revealed, such spheres as everyday life, social and political, spheres of spiritual production and cross-cultural communication are distinguished. The content of each sphere is determined.

Key words: *all-round cultural level, culturological training, cognitive component.*

УДК 377.112.4.001+371.13

Сеньовська Н. Л.*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті аналізується феномен професійної саморегуляції вчителя-словесника. Описані його структура (компоненти та функції), рівні сформованості, шляхи розвитку основних механізмів. Наведено результати емпіричного дослідження ролі професійної саморегуляції у фаховій діяльності вчителів мови та літератури.

Ключові слова: професійна саморегуляція вчителя, структура ПСРВ, компоненти ПСРВ, функції ПСРВ, рівні сформованості ПСРВ, механізми ПСРВ.

Сучасна педагогіка характеризується зміщенням аспектів досліджень на особистісні параметри розвитку майбутнього фахівця. Для професійної самореалізації людини вирішальне значення має високий рівень сформованості механізмів самоорганізації, самоконтролю, самоаналізу, саморегуляції. Аналізуючи особистість, дослідники розглядають її як суб'єкта діяльності, соціальної поведінки, спілкування, вчинку, саморозвитку, тобто тієї або іншої свідомої цілеспрямованої активності, щодо якої людина є творцем. Відповідно, основним напрямком розвитку сучасної педагогічної освіти є особистісна орієнтація.

Якість будь-якого акту довільної активності залежить від досконалості процесів саморегуляції. Відповідно, характеризуючи особистість у контексті її загального суб'єктного існування, неможливо оминати проблему закономірностей усвідомленої регуляції людиною своєї довільної цілеспрямованої активності.

У науковій літературі зустрічаються різні тлумачення поняття „саморегуляція”. За допомогою семантичного аналізу легко виділити у його складі дві частини: „регуляція” (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та „само” (вказує на те, що джерело регуляції у самій системі).

Саморегуляція характеризує матерію як таку, будучи її універсальною властивістю. Так, у неживій природі вона проявляється через поведінку системи в стані хімічної рівноваги (принцип Ле-Шательє); у живій – через властивість організмів змінюватися і відновлюватися залежно від умов навколишнього середовища. Однак, для вищих тварин і людини характерною є не лише фізична, але й психічна саморегуляція. Якщо перша забезпечується фізіологічними процесами, що супроводжують адаптивну активність і здійснюється мимоволі, то друга проявляється на рівні вищих психічних процесів в активно-дійовому ставленні людини до себе та інших, у моральних та соціальних установках, спрямованості її особистості, предметному та соціальному досвіді, у вмінні співвідносити себе та іншого у процесі спілкування, співпраці. Оскільки педагогічна діяльність людини передбачає самоуправління, прийняття оптимальних професійних рішень, доцільним є виділити професійну саморегуляцію вчителя (ПСРВ) – „інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації” [1, с. 201].

Учителю-словеснику особливо важливо формувати компоненти професійної саморегуляції, адже велику роль у його фаховій діяльності буде відігравати уміння словом „достукатись до кожної дитини”, емоційно та вербально пристосуватися до своїх учнів.

Мета статті – охарактеризувати феномен професійної саморегуляції учителя-словесника (структуру, функції, рівні сформованості, шляхи розвитку основних механізмів).

Професійна саморегуляція майбутнього вчителя мови та літератури має формуватися вже з перших днів навчання у вищому навчальному закладі. При вивченні навчальних

* © Сеньовська Н. Л., 2012

предметів трансформується світогляд, поглиблюється самопізнання, та гармонізуються стосунки з людьми. У цьому процесі особливо велике значення має нагромадження власного досвіду здійснення фахової діяльності (під час пропедевтичних практик, лабораторно-практичних занять, написання курсових та індивідуально-дослідних робіт і педагогічної практики). Формування у майбутніх учителів мови та літератури умінь та навичок професійної саморегуляції педагога здійснюється за допомогою розвитку механізмів ПСРВ, зокрема, педагогічної рефлексії. Паралельно відбувається засвоєння знань про роль саморегуляції у фаховій діяльності, елементи ПСРВ трансформуються у невід'ємні особистісні риси.

Складовими частинами структури професійної саморегуляції вчителя-словесника є її компоненти, котрі через реалізацію відповідних функцій дають можливість задіювати механізми ПСРВ та підвищувати її рівень.

Щодо визначення компонентів структури професійної саморегуляції вчителя-словесника, то за основу взято дослідження Г. Качана [3], В. Чайки [7]. Варто зазначити, що кожен компонент реалізує одну домінуючу функцію (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Структура професійної саморегуляції вчителя-словесника

| <i>Компоненти ПСРВ</i> | <i>Домінуючі функції</i> |
|--|--|
| Мотиваційний компонент відображає усвідомлені моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, фахові вимоги до особистості та діяльності вчителя, які стимулюють соціальну й пізнавальну активність педагогів, спрямовану на фахову самореалізацію. | <i>Аксіологічна функція</i> , що передбачає усвідомлення загальнолюдських цінностей та цінностей педагогічної професії, мотивацію, формування ідеалів, рівня домагань, системи соціальних переконань, світогляду, самооцінки. |
| Рефлексивний компонент передбачає порівняння вчителем свого досвіду з досвідом колег, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють підвищенню професійного рівня. | <i>Функція планування та прогнозу</i> , яка включає теоретичні знання та досвід педагога і передбачає моменти цілепокладання та моделювання щодо реалізації потреб, мотивів, інтересів, установок, стосунків особистості вчителя. |
| Емоційно-вольовий компонент полягає в умінні педагога виявляти витримку, емоційно відповідати на запити учнів, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування. | <i>Функція самосуб'єктного впливу</i> , котра відповідає за витримку, самовладання та емпатію. |
| Діяльнісний компонент передбачає вміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях, усвідомлювати мету власних дій, урахувати одержаний результат; причому зразки такої діяльності трансформуються у знання, образи, картину світу вчителя. | <i>Корегувальна функція</i> , що полягає в умінні корегувати, контролювати й оцінювати власну діяльність, аналізувати її ефективність як у звичних, так і в нестандартних умовах, ураховуючи одержаний результат і силу, інтенсивність, швидкість, пластичність, стабільність своїх дій. |

Варто зазначити, що професійна саморегуляція різних учителів мови та літератури не може здійснюватися з однаковою якістю. Тому виникла потреба виділити рівневі характеристики ПСРВ. Запропонована класифікація ґрунтується на дослідженнях саморегуляції особистості, які здійснили О. Гребенюк та Т. Гребенюк [2]. Крім того, враховано якості

зведення практичного досвіду у визначену теоретичну систему. Таким чином, виділено три рівні сформованості професійної саморегуляції вчителя-словесника: низький, середній та високий. На кожному рівні педагог здійснює ПСРВ іншим способом, тобто, застосовує різні механізми. На основі досліджень В. Моросанової [4] та Г. Сухобської [5] можна виділити конкретні механізми професійної саморегуляції вчителя-словесника залежно від рівня (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Рівнева характеристика механізмів професійної саморегуляції вчителя-словесника

| <i>Рівні ПСРВ</i> | <i>Основні механізми</i> |
|---|--|
| <u>Низький рівень</u> – педагог пристосовується до обставин і стосунків; його фахова діяльність пасивна, має необов'язковий характер; професійна саморегуляція проявляється як реакції на подразники середовища; відсутні усвідомленість життєвих перспектив, самокритичність, принциповість, вимогливість до себе; практичний досвід та знання теорії саморегуляції не формуються в усвідомлену систему. | <i>Проекція</i> – приписування іншим людям своїх психічних якостей, витіснених почуттів. <i>Ригідність</i> – „негнучкість” системи саморегуляції, яка запобігає усвідомленню небажаних змістів, однак заважає вчасно змінювати мету і способи її досягнення відповідно до вимог реальної ситуації. <i>Ідентифікація</i> – процес присвоєння установок і поглядів інших, сильних в очах особистості людей, завдяки чому вона менше відчуває свою безпорадність, що зумовлює зниження тривоги. |
| <u>Середній рівень</u> – самостійна поведінка фахівця чергується з несвідомим чи усвідомленим пристосуванням до оточення; наявне зацікавлене ставлення до процесу і результатів професійної діяльності; учитель періодично демонструє самовладання, здійснює усвідомлений перегляд системи мотивації, самоаналіз, узагальнення знань та досвіду в єдину теоретичну систему; його оцінка власних саморегуляційних умінь та знань неадекватна – завищена чи занижена. | <i>Прийняття та освоєння соціальних ролей</i> – саморегуляція ґрунтується на прийнятті того місця в соціумі, яке виділяється особистості іншими. <i>Механізм спонтанної активності</i> – пошук необхідних умов для прояву вже існуючої активності, що забезпечується мотивацією. <i>Раціоналізація</i> – пошук розумного виправдання своїх невдач або зменшення суб'єктивної значущості недосягнутої мети, що дозволяє знаходити за допомогою інтелектуальних операцій докази самовиправдання або дискредитації зовнішньої ситуації. |
| <u>Високий рівень</u> – педагог сам організовує свою фахову діяльність, відповідально ставиться до її результатів, добросовісно виконує свої обов'язки; він керується власними цілями та мотивами, сам визначає та змінює особисті установки й цінності, незалежний у судженнях та вчинках; теоретична свідомість і мислення вчителя формуються на основі наявних знань і досвіду, окрема ситуація вирішується ним у контексті навчально-виховного процесу. | <i>Ізоляція</i> – відділення афективних та усвідомлених дій і реакцій. <i>Рефлексія</i> – усвідомлення суб'єктом своїх дій і встановлення зворотного зв'язку між його зовнішнім і внутрішнім світом. <i>Зміна смислу дії (або створення додаткового смислу)</i> – механізм, що формується у спільній діяльності і визначається не тільки мотивами конкретної людини, а й соціальною взаємодією різних людей. |

У таблиці 2 узагальнено суть різних механізмів ПСРВ. Аналіз створює умови для їх поділу на три групи: ті, що використовуються при низькому рівні саморегуляції (ригідність, ідентифікація, проекція); при середньому (раціоналізація, прийняття та освоєння соціальних ролей, спонтанної активності); при високому (ізоляція, рефлексія, зміна смислу

дії). Варто зауважити, що ніякі механізми не є „негативними” чи „небажаними”. Усі вони виконують свої функції і забезпечують психічне здоров'я та успішну фахову діяльність учителя-словесника. Однак, серед них найбільш детально вивчена рефлексія. Вона притаманна тільки людині, є „ключовим моментом розвитку особистості” [6, с. 22]. Важливо, що рефлексія сприяє свідомому виконанню будь-якої діяльності. Особливістю цього механізму ПСРВ є його інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планування й самоорганізації). Модель педагогічної рефлексії формується за допомогою запитань учителя-словесника до самого себе: „Якої мети я прагну досягти?”; „Чому?”; „Якими засобами?”.

У дослідницьких цілях необхідно було визначити, чи застосовують учителі-словесники елементи професійної саморегуляції у фаховій діяльності усвідомлено, чи знають як корегувати власну діяльність, регулювати свої суб'єктивні відчуття. Для цього було проаналізовано досвід роботи вісімдесяти учителів мови та літератури загальноосвітніх шкіл Тернопільської області (2007-2011рр.). У дослідженні використано методи анкетування, аналізу продуктів діяльності, бесіди, спостереження. Отримані дані подано у статистичній обробці.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що почуття невпевненості під час фахової діяльності відчуває 61% опитаних учителів-словесників. У них також виявлено середній ступінь стресостійкості, потребу в застосуванні прийомів особистісної саморегуляції. 37% респондентів потребують допомоги психолога, щоб позбутися негативних установок у фаховій діяльності, тривоги, хвилювання, емоційної нестабільності.

Педагоги вказують, що на стан їхнього здоров'я впливає саме фахова діяльність. Зокрема, психологічний клімат у колективі (31%), надмірне професійне навантаження (3%). Майже у половини опитаних (49%) були нервові зриви на роботі, третина (31%) вказує, що уникла цього, а 20% переживали їх лише раз. 31% респондентів гарне самопочуття пов'язує із міцністю нервової системи, 26% – із саморегуляційними вміннями, зокрема здатністю вчасно переключатися на інший вид діяльності, аналізувати її результати.

На жаль, професія вчителя належить до стресогенних, і це підтверджують результати анкетування: респонденти відчувають труднощі із регуляцією власних емоційних станів, відновленням самовладання. Причому 42% стикаються із цією проблемою дуже рідко, 49% – коли надто хвилюються, 6% – часто, а ще 3% – по-різному в різних ситуаціях. Позитивним є те, що всього лише у 6% опитаних після перебування у школі постійно погіршується настрій, у 51% – не завжди, у 40% – майже ніколи. Такої проблеми не існує тільки для 3% учителів.

Питання саморегуляції актуальне ще й тому, що не всі вчителі мови та літератури однаково оцінюють роль емоцій у фаховій діяльності. Так, 23% респондентів переконані, що будь-які (як позитивні, так і негативні) емоції та почуття заважають взаємодії з учнями. 25% вважають, що позитивні емоції та почуття заважають підтримувати дисципліну. Зате 49% не згодні з такою позицією, вони стверджують, що позитивні емоції та почуття допомагають встановити контакт з учнями. Особливо важливо це на уроках літератури, адже художні твори емоційні за своєю суттю і щоб успішно їх аналізувати, необхідна “гармонія почуттів” між педагогом та дітьми.

Сучасні педагоги відчувають потребу у психокорекції та вказують, що не відмовилися б відвідувати тренінгові заняття (97%), однак покращення саморегуляції емоцій цікавить лише 17% опитаних. 37% хотіли б підвищити рівень власних комунікативних умінь, 20% – навчитися майже без зусиль підтримувати дисципліну у класі, 15% – сформуванню навички утримання уваги, покращення пам'яті, 11% – оволодіти методом переключення. 54% респондентів хотіли б також скорегувати взаємини з учнями (20%), колегами (14%), керівництвом (11%), друзями, знайомими (6%), родичами (3%).

Таким чином, учителі-словесники відчують потребу гармонізувати власну емоційну сферу, скорегувати деякі стосунки, вдосконалити вміння професійної саморегуляції.

Такий висновок підтверджується тими фактами, що педагоги використовують окремі прийоми саморегуляції у різних ситуаціях фахової діяльності. Наприклад, перед уроком 91% респондентів застосовує самонавіювання (налаштовується на плідну співпрацю з учнями, спокійну та ділову атмосферу уроку).

Однак почуття впевненості у своїй фаховій діяльності відчують лише 39% опитаних. 19% іноді сумніваються в собі, а 14% постійно не впевнені у своїх діях. 3% респондентів остерігаються негативної оцінки колег, методистів. 25% у складних ситуаціях покладаються на інтуїцію.

Таким чином, учителі-словесники відчують потребу вдосконалювати як саму діяльність, так і стосунки з оточенням, здійснювати самовиховання та самоформування себе як фахівця. Велика частина педагогів пов'язує зі своєю професією погане самопочуття, негативні емоції, невпевненість. Але вони готові приймати професійну допомогу (психокорекція), вдосконалювати власну фахову діяльність та себе самих. Отже, учителі мови та літератури усвідомлюють, що удосконалення процесів їхньої професійної саморегуляції сприятиме успішності, надійності, продуктивності будь-якого аспекту фахової діяльності.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення особливостей функціонування професійної саморегуляції педагогів різних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Войтюк Н. Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя / Н. Л. Войтюк // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 2-5 жовтня 2005 р., м. Луганськ. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – Ч. 2. – С. 193-201.
2. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Сфера саморегуляції / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк [Електронний ресурс] // Основи педагогіки індивідуальності. – Режим доступу: <http://www.auditorium.ru/books/799/>.
3. Качан Г. А. Развитие навыка осознанного саморегулирования будущих учителей экономики / Г. А. Качан [Електронний ресурс] // Сборник трудов межвузовской научно-практической конференции «Современные проблемы становления профессионально-педагогической культуры (преподавателя вуза, колледжа, лицея, школы)». – Режим доступу: http://rspu.edu.ru/article/index.php?id_article=287&id_page=15.
4. Моросанова В. И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 30-38.
5. Сухобская Г. С. Формирование творческого мышления педагога как социально-психологическая проблема / Г. С. Сухобская // Проблемы высшего педагогического образования [под ред. Г. С. Сухобской]. – Л., 1977. – С. 3-9.
6. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. Й. Тур // Управління школою. – Харків, 2004. – №13. – С. 22-24.
7. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія, за ред. Г. Терещука / В. Чайка. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.

The article analyzes the phenomenon of professional self-regulation of a teacher-philologist. Its structure (components and functions), levels of formation, ways to develop the basic mechanisms are described. The results of the empiric research of professional self-regulation role in the professional activity of teachers of language and literature are resulted.

Key words: professional self-regulation of teaches, structure, functions and components, levels of formation, mechanisms of teachers' professional self-regulation.

УДК 378.1

Смолінська О.Є.*

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА, РЕПУТАЦІЯ, ІМІДЖ, БРЕНД В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Публікація присвячена аналізу взаємопов'язаних категорій організаційної культури, репутації, іміджу та бренду для встановлення сфер накладання їх змісту та дієвості в університетській педагогічній освіті. У сучасних українських реаліях практичний процес формування цих характеристик якісно залежить від комплексного підходу керівників, що повинен поєднувати теоретичні й практичні засади роботи із нематеріальними активами.

Ключові слова: організаційна культура, вища педагогічна освіта, педагогічний університет, репутація, імідж, бренд.

Болонський процес, серед інших принципів, передбачає, зокрема, відповідальність освіти перед суспільством [18, с. 25]. Його зміст полягає у тому, що освітні процеси визначають зміст і спрямованість розвитку спільноти, отже, по суті, більш точним було б формулювання, згідно з яким освіта відповідальна за суспільство, оскільки безпосередньо формує його майбутнє. Проблема часової неспівмірності освітніх та суспільних процесів у сучасних умовах проектується, в першу, чергу, на специфічну ефективність діяльності ВНЗ, зокрема на її відстроченість у часі. За висловом Ш.О. Амонашвілі, вчитель – це “втілення людини майбутнього, людини нового складу [1, с. 11]”, отже однією з актуальних проблем вищого педагогічного навчального закладу є такий спосіб організації життя педуніверситету, який був би націлений саме на перспективу, що зараз оновлюється дуже швидко. Безперечно, такий підхід до життєдіяльності ВПНЗ неможливо втілити винятково завдяки матеріальним активам, натомість його культурна сутність цілком надається для такого роду змін, оскільки є формацією, яка прямо і/чи опосередковано впливає на діяльність людей та організації в цілому. Ці процеси тісно інтегровані із суспільними глобалізаційно-інформатизаційними процесами у сучасному світі, що вже зумовили появу такого явища, як соціальна відповідальність бізнесу, змінили сутність і трактування поняття бренду, вивели розуміння організаційної культури на рівень емпірики та значно структурували категорії репутації, іміджу – все це разом зумовило необхідність практичного осмислення перелічених понять щодо університетської педагогічної освіти, оскільки в процесі діяльності ВПНЗ їх колективи та керівники зустрічаються із різноманітними їх проявами, розуміння сутності яких може суттєво вплинути на подальший розвиток як людського ресурсу, навчальних закладів, так і системи в цілому. Тому доречною є потреба встановлення співвідношень між поняттями бренду, іміджу, репутації, що виростають на ґрунті організаційної культури педагогічного університету.

Аксіологічна теорія організації викладена Бехом В. та Гашенком А. [3], питанням соціальної корпоративної відповідальності присвячена праця Котлера Ф. та Ненсі Лі [11], проблеми брендингу викладені у Кумбера С. [14], Дайера Д. [7], характеристика ділової репутації організації укладена Горіним С. [6], проблемам корпоративної ідентичності присвячена книга Крилова О. [13], осмисленню проблематики корпоративної культури в організаціях як сфери діяльності паблік рилейшнз присвячена книга Капітонова Е.О. й Капітонова О.Е. [9], Даулінгом Г. створена цілісна концепція корпоративної репутації у зв'язку із організаційною культурою фірми, розроблена теорія управління корпоративним брендом [8].

Використання бренду як інструмента управління маркетинговою діяльністю ВНЗ вивчала Майковська В.І., зазначаючи, що відсутність чіткої паралелі між освітнім продуктом

* © Смолінська О.Є., 2012

та вищим навчальним закладом утруднює його комунікаційну політику і дезорієнтує споживача освітніх послуг [17, с. 186-187]. Проблеми оцінки іміджу навчального закладу присвячена публікація Посохової І.С., Казачінер О.С. [19], Крутії К. досліджує можливості PR-технологій і публіциті у формуванні позитивного іміджу дошкільного навчального закладу [12], Курілло В.Є., Савченко О.В. – public relations для вищих навчальних закладів [15], проблемам публік рилейшнз освітньої галузі також присвячена стаття Березенко В.В., де вона вивчається у сучасній комунікаційній парадигмі [2]. Савченко О.І. та Комарова К.Г. вивчають гудвіл як одну з найважливіших складових нематеріальних активів підприємства [20], при цьому автори не звертаються до освітньої галузі.

З огляду на результати аналізу літератури, проблема взаємозв'язку організаційної культури, репутації, іміджу та бренду вищих педагогічних навчальних закладів є вивченою недостатньо, тому ця проблема актуальна.

Цілі статті – вивчивши базисні ознаки понять організаційної культури, репутації, іміджу та бренду, встановити взаємозв'язки між ними, щоб наблизити їх практичне функціонування в діяльності вищих педагогічних навчальних закладів України.

Для реалізації мети публікації насамперед варто звернутися до проблеми рушійних сил освітнього процесу, адже людська діяльність, у тому числі й освітня, визначається і спрямовується двома принципово різними чинниками: емпірично-реальними, що є її стимулами і мотивами, та теоретично-ідеальними, тобто тими, які є цілями педагогіки як науки і які, будучи виявом причинно-наслідкових зв'язків, повинні, врешті, стати її [діяльності] практичним наслідком. Проте ідеальні педагогічні цінності набувають реального впливу на людину лише тоді, коли вона сама буде прагнути до них, переживати їх як власну гостру матеріальну або духовну потребу, тобто, як цінність [3, с. 239]. Отже, система внутрішньоорганізаційних цінностей, що формується на основі індивідуальних цінностей науково-педагогічного працівників та керівників ВПНЗ, одночасно визначаючи їх, є специфічним культурним утворенням, самостійним предметом дослідження. У цьому контексті окремо слід розглянути також поняття корпоративних (об'єднавчих) цінностей, що, на думку Беха В.П. та Гашенка А.В., є ширшим поняттям, ніж організаційні, оскільки характеризують ступінь поширення інтересів організації назовні [3, с. 247]. Виходячи із цього, корпоративну філософію вищого педагогічного навчального закладу скоріше слід розуміти як ідеологію, яка формується та підтримується інтелектом його [ВПНЗ] лідерів, конкретних параметрів якій надає ціннісна свідомість науково-педагогічних працівників, методологічною основою для якої є цінності національної педагогічної культури.

Таким чином, наявність системи корпоративних та внутрішньоорганізаційних цінностей зумовлюють необхідність дослідження нематеріальних активів: репутації, іміджу ВПНЗ та визначення ролі організаційної культури у їх виникненні, функціонуванні і трансформації. З економічних позицій дослідження діяльності ВПНЗ у цьому аспекті можна було б починати із соціальної корпоративної відповідальності, що трактується як вільний вибір на користь зобов'язання підвищувати добробут громадян через відповідні підходи до ведення бізнесу, а також надання корпоративних ресурсів [11, с. 3]. Безперечно, щодо ВПНЗ такий підхід є проблемним, перш за все, через певні фінансові обмеження у їх діяльності, але соціальна відповідальність, як було сказано вище, пов'язана не тільки з основним напрямом діяльності, вона, скоріше, є фактором зовнішньої активності, залученістю закладу в життя мезосоціуму (населеного пункту, регіону тощо). Попри такі нематеріальні ознаки, реалізована соціальна корпоративна відповідальність дає низку економічних вигод, для ВПНЗ найбільш очевидною є збільшення кількості вступників, які, до того ж, у зв'язку із вищою поінформованістю, будуть краще вмотивовані до навчання саме у педагогічному ВНЗ, крім того, назагал така діяльність педагогічних університетів, інститутів, коледжів формуватиме сприятливу суспільну думку як про ці організації, так і про цінність педагогічної діяльності. Саме в цьому криється триєдина природа суспільної цінності організаційної структури та управлінського (у контексті цієї

статті – ще й, додатково, педагогічного – О.С.) рішення, яка синтезує їх правильність щодо організаційного середовища (розширення можливостей управління людськими ресурсами), щодо кола повноважень (посилення впливовості у регіоні), бажаних суспільством наслідків (підвищення рівня освіченості) [5, с. 283].

Разом зі зміцненням позицій бренду, що відбувається внаслідок набуття педагогічним університетом ролі соціально відповідального суб'єкта, змінюється його значення від першопочаткового “назва, термін, знак, символ чи малюнок, чи їх поєднання, що покликані ідентифікувати товари чи послуги певної групи торговців [24]” до академічного визначення Леслі де Чернатоні: “Бренд, завдяки співробітникам підприємства, стає активним учасником будь-яких відносин, чи то відносини між споживачем і брендом, службовцями всередині компанії, співробітником і клієнтом чи працівником та іншими зацікавленими особами [23]”. Таке визначення бренду пов'язує його, з одного боку, із корпоративним іміджем, з іншого – з організаційною культурою, оскільки задіює цінності. Брендінг для української вищої освіти – поняття нове, проте дієве, особливо в умовах, коли селекцію при вступі здійснює не ВНЗ, а майбутній студент чи його найближче оточення, а також зважаючи та маркетингізацію освіти в цілому.

Близько до категорій бренду, репутації та іміджу перебуває корпоративна ідентичність, що певною мірою поєднує їх, хоча за суттю все ж ближча до організаційної репутації. Отже, корпоративна ідентичність – це сума специфічних здобутків, здібностей, що служать єднанню та збереженню будь-якої організації, її позиціюванню, смислового та візуального відокремлення від інших організацій; ідентифікація співробітниками чи окремими структурами себе як частини організації із визнанням її філософії, норм і правил поведінки [13, с. 35]. Причому позиціювання є операцією зі свідомістю потенційних споживачів (для педагогічного ВНЗ – це широкий суспільний загал – О.С.), інструментом, що дозволяє поділити наше гіперкомунікаційне суспільство на малі групи, сегменти, всередині яких людська свідомість, відсіявши основний обсяг пропонованої інформації, приймає лише те, що відповідає уже наявним знанням і досвіду [22, с. 27-31]. Завдяки корпоративній ідентичності відбувається виділення особи за ознакою професійної приналежності та організації чи її продукції з числа інших, аналогічних. Корпоративна ідентичність близька до категорії інтелектуального капіталу [10], оскільки теж поєднує керівництво педагогічного університету, його науково-педагогічний склад та споживачів освітніх послуг, отже, виходячи з цього, є однією із ролей організаційної культури. Щоправда, можливе й розділення культури та корпоративної ідентичності як доменів [13, с. 74], де ідентичність, хоч і виступає окремим утворенням, проте формується із культури, що, у свою чергу, виростає зі спільного аксіологічного ядра. Існування окремих доменів філософії, культури та ідентичності є умовним, адже між ними існує взаємно-зворотний зв'язок, що забезпечує їх цілісність та єдність.

Критерії якості, етичності та відповідальності [14, с. 7], але щодо брендів, у відображенні споживача називаються іміджем, який для організації, у тому числі для педагогічного університету, є загальним уявленням (образом), яке складається про нього у людей [8, с. 15-17].

Звичайно, що формування іміджу, побудова брендів у вищій, зокрема педагогічній освіті, є дещо суперечливим моментом, у першу чергу через те, що педагогіка як культура уникає таких прямих комерційних механізмів, що закріплено і формально (спосіб управління освітою та ВНЗ, чітка регламентація змісту та форм здійснення освітніх впливів тощо), і неформально, адже, попри те, що педагоги отримують за свою працю матеріальну винагороду, вона не може бути головним та єдиним критерієм вимірювання ефективності їх роботи не тільки через застарілу зрівняльну бідність, а й через закріплені суспільні уявлення про незмірно високу цінність такої роботи. Проте така “сором'язливість” у життєдіяльності педагогічних університетів часто перетворюється на неефективне управління, організаційну стагнацію, віддаляючи та ізолюючи педагогічні навчальні заклади від суспільного життя, отже, й обмежуючи можливості використання дієвості нематеріальних категорій, що аналізуються

у цій статті. Більш того, у такій неприродній ізоляції вбачаємо одну з причин розвитку патологічних організаційно-культурних явищ, що можуть призводити до деформації ціннісної сфери науково-педагогічних працівників, студентів (майбутніх вчителів та викладачів), отже до ослаблення та деградації інтелектуального капіталу як основного ресурсу ВПНЗ та, дещо віддалено й опосередковано, нації.

Увага науковців та керівників освіти до питань, пов'язаних із репутацією ВПНЗ, зумовлена рядом чинників, серед яких базисними є настання ери інформації та глобалізація економічних і соціальних процесів, що є передумовами для формування соціальної відповідальності освіти. Організаційна культура у цих обставинах стає суттєвим фактором. Біл Гейтс із цього приводу пише, що “електронні технології дозволяють створити єдиний інформаційний простір, в якому партнерів не розділяють жодні бар’єри; однак необхідні масштабні зміни в корпоративних умонастроях та культурі [4, с. 226]”. Переосмислюючи бізнесовий підхід щодо університетської педагогічної освіти, приходимо до того, що новітні технології стерли інформаційну стіну між вчителем та учнем, викладачем та студентом: двом сторонам тепер однаково доступна будь-яка тематика, у зв’язку із чим педагог втратив інформаційну авторитетність, натомість учні, студенти могли її набути через наявні педагогічні установки, що породжують певну інтелектуальну ортодоксальність, сконцентрованість на інформаційній складовій навчання, натомість слабкість комунікативної. Це дещо послабило позиції тих індивідуальних та групових педагогічних культур, що були націлені на менторство, отже й організаційної культури ВПНЗ у грані, що пов’язана з ними, а також обумовлює рівень їх інноваційної чутливості, лабільності, адаптаційні можливості, стратегічну варіативність. Однак, важливо зауважити, що хоча й рівень організаційної культури не є самодостатнім показником високої фінансової ефективності, проте більш розвинені культури активніше сприяють формуванню стійкого іміджу та репутації, але й тут для педагогічного університету криється небезпека стагнації, оскільки культура більше обумовлена історією, ніж дійсністю чи майбутнім. У зв’язку із цим діяльність вищого педагогічного навчального закладу може більше відповідати минулому, ніж орієнтуватися на майбутнє, саме це, очевидно, й мав на увазі Біл Гейтс, характеризуючи “швидкість” компанії, що визначається її культурою [4, с. 165].

В українських педагогічних реаліях питання співвідношення організаційної культури, репутації, іміджу та бренду є новим, таким, що лише постало на порядку денному, та й то, переважно, з огляду на закордонний досвід, успішні іноземні навчальні заклади, своєрідну “моду”. Проблема репутації освітнього бізнесу у наших умовах реально співвідноситься із ретельністю, скрупульозністю у виконанні взятих перед партнерами (студентами, їх батьками) зобов’язань, причому, далеко не завжди у цих відношеннях очевидно є участь суспільства, інтереси якого повинна представляти держава. Значною мірою така ситуація зумовлена своєрідною освітньо-економічною культурою, що сформувалася й продовжує розвиватися в Україні, та українською ментальністю, яка відображає певний національний тип поведінки та є об’єднуючою характеристикою представників нашої національної культури, відображає своєрідність бачення освітньо-економічних відносин, пояснює специфіку їх реагування і впливу на освітні, економічні й соціальні процеси [16, с. 92]. Перефразовуючи відомий вислів, не можна побудувати культуру в одному окремо взятому педагогічному університеті, проте прогрес української освіти є незаперечним, рівень свобод [21, с. 38] зростає, освіта, перейнявши ряд елементів маркетингової культури, стала перед питаннями, пов’язаними із самостійним прийняттям рішення щодо соціальної відповідальності, формуванням організаційної культури, репутації та іміджу, побудовою та розвитком брендів та іншими. Каталізує цей процес фактор також суто наш. Це – юний вік українських ВПНЗ як економічних утворень. У найближчому майбутньому ситуація дещо мінятиметься, оскільки “батьки-керівники, засновники” поступово

відходитимуть від безпосереднього управління через вік, втому, потребу у соціальних контактах поза керівною діяльністю.

У зв'язку із цими та ще іншими факторами, серед яких можуть бути і об'єднання навчальних закладів між собою та з академічними установами, спричинені об'єктивною необхідністю підвищення конкурентоспроможності бодай за рахунок екстенсивних змін, іншими факторами, до управління придуть інші освітянські менеджери, яким потрібно буде працювати у нових умовах сформованих молодих організаційних культур чи усталених зрілих. Проте затягування процесу трансформації культури чи його ігнорування неминуче призведе до руйнування репутації та іміджу, причому настільки глибокого, наскільки сильними вони були.

Потреба вивчення категорій репутації, іміджу педагогічних університетів у їх зв'язку із організаційною культурою зумовлена наявністю системи цінностей, притаманних як внутрішній структурі ВПНЗ, так і його зовнішнім діяльним виявам, зокрема соціальній відповідальності.

Внаслідок розвитку в педагогічних ВНЗ функції соціально відповідального суб'єкта значно розширюється значення категорії бренду, яке наближається до понять репутації та іміджу.

Інтегруючою категорією щодо репутації, іміджу та бренду може виступати корпоративна ідентичність як сума специфічних здобутків, здатностей, що служать єднанню та збереженню конкретного педуніверситету, його позиціюванню, смислового та візуального відокремленню від інших ВПНЗ; самоідентифікація співробітниками чи окремими структурами себе як частини університету-організації із визнанням його філософії, етики та внутрішнього права.

Репутація та імідж педагогічних університетів також набувають ширшого значення за рахунок включення культурного контенту, розвиток якого відбувається у зв'язку із настанням ери інформаційних технологій та глобалізації.

В Україні активізація уваги до проблем репутації та іміджу вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних університетів, у зв'язку із їх культурою відбувається не лише у глобальному контексті, а й зважаючи на національні обставини, серед яких – близька радикальна зміна покоління керівників в українській освіті.

Існує ряд емпіричних помилок, яких припускаються керівники вищих навчальних закладів, практично опрацьовуючи питання репутації, іміджу у зв'язку із організаційною культурою. Їх аналіз дозволить точніше трактувати сутність та зміст організаційних процесів, будувати достовірніші прогнози та приймати рішення, сприятливіші щодо підтримання високої репутації та позитивного іміджу педагогічних університетів у різних корпоративних аудиторіях.

У перспективі ця тематика може бути розширена через накопичення практичного матеріалу, який, оформлений у вигляді кейс-стаді, дасть підкріплення теоретичним положенням, викладеним у статті, може служити основою для подальших навчально-методичних розробок як методологічної, так і емпіричної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет / Шалва Александрович Амонашвили // Педагогический поиск / [сост. И.Н. Баженова]. – М. : Педагогика, 1988. – С. 9-56
2. Березенко В.В. PR освітньої галузі в сучасній комунікаційній парадигмі [Електронний ресурс] / В.В. Березенко // Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_sk/2010_1/files/SC110_27.pdf
3. Бех В.П. Фірма в дискурсі організмової ідеї: монографія / В.П. Бех, А.В. Гашенко. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2006. – 376 с.
4. Гейтс Б. Бизнес со скоростью мысли / Билл Гейтс. – М. : ЭСМО-Пресс, 2006. – 480 с.
5. Герберт А. Саймон. Административна поведінка / Саймон А. Герберт. – К. : АртЕк, 2001. – 392 с.

6. Горин С.В. Деловая репутация организации / Сергей Викторович Горин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 256 с.
7. Дайер Д. Procter & Gamble. Путь к успеху: 165-летний опыт построения брэндов / Д.Дайер, Ф.Далзелл, Р.Олегаро. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 524 с.
8. Даулинг Г. Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности / Грэм Даулинг. – М. : Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт»: ИНФРА-М, 2003. – 368 с.
9. Капитонов Э.А. Корпоративная культура и PR / Э.А. Капитонов, А.Э. Капитонов. – М. : ИКЦ «МарТ», Ростов-н/Д. : Издат. центр «МарТ», 2003. – 416 с.
10. Кендюхов А.В. Корпоративная культура как составляющая интеллектуального капитала предприятия: функциональный аспект // Менеджер. – 2003. – № 2 (24). – С. 60-64.
11. Котлер Ф. Корпоративна соціальна відповідальність. Як зробити якомога більше добра для вашої компанії та суспільства / Ф. Котлер, Лі Ненсі. – К. : Стандарт, 2005. – 302 с.
12. Крутій К. Возможности PR-технологий и публиціті у формуванні позитивного іміджу дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / Катерина Крутій // Режим доступу : http://www.ukrdeti.com/metodrabota/mr5_4.html
13. Крылов А.Н. Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов: учебное пособие / Александр Николаевич Крылов. – М. : Издательство ИКАР, 2006. – 226 с.
14. Кумбер С. Брэндінг / Стивен Кумбер. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2003 – 174 с.
15. Курілло В.Є. Public relations для вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / В.Є. Курілло, О.В. Савченко // Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Politology/2004_20/20-6.pdf
16. Лагутін В.Д. Людина і економіка: Соціоекономіка: навч. посібник для вузів / Василь Дмитрович Лагутін. – К. : Просвіта, 1996. – 336 с.
17. Майковська В.І. Бренд як інструмент управління маркетинговою діяльністю вищого навчального закладу / В.І. Майковська // Управління розвитком. – 2011. – № 10 (107). – С. 186-187.
18. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / [Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін.]: за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
19. Посохова І.С. Оцінка іміджу навчального закладу [Електронний ресурс] / І.С. Посохова, О.С. Казачінер // Режим доступу : library.uira.kharkov.ua/.../Посохова.doc
20. Савченко О.І. Гудвілл як одна з найважливіших складових нематеріальних активів підприємства [Електронний ресурс] / О.І. Савченко, К.Г. Комарова // Режим доступу: http://library.kpi.kharkov.ua/Vestnik/2010_7/statti/Savchenko_Komarova.pdf
21. Сур'як А.В. Основи економічної культури: навч. посіб. / Алла Володимирівна Сур'як. – К. : Кондор, 2004. – 256 с.
22. Траут Дж., Райс Э. Positioning: битва за умы / Дж. Траут, Э. Райс. – Спб. : Питер, 2007. – 272 с.
23. Чернатони Л. Как создать мощный бренд : [учебник для студентов вузов] / Л. де Чернатони, М. МакДональд ; пер с англ. В.Н. Егорова. – М. : ЮНИТИ : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 543 с.
24. Kotler P. Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation and Control / P. Kotler, K.Keller – Upper Saddle River, NJ : London : Prentice Hall, 2006. – 811 p.

The publication is devoted to mutual connected categories of organizational culture, reputation, image and brand for the establishment of the appending spheres of their content and action. The practical process of these characteristics forming in the modern Ukrainian realities is quantitatively depended on the complex approaches of managers which has to combine theoretical and practical principles of working with non-material actives.

Key words: *organizational culture, higher pedagogical education, pedagogical university, reputation and image, brand.*

УДК: 371.132:37.011.31

Удич З.І.*

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядаються основи моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання учнів старших класів; визначено основні елементи моделі; проаналізовано етапи впровадження запропонованої моделі.

Ключові слова: моделювання, модель підготовки учителів, самовиховання.

Акценти в наукових педагогічних дослідженнях в останні роки змістилися. Вони демонструють активний пошук ефективної моделі підготовки майбутніх учителів та їх подальшого професійного удосконалення. Функції сучасного учителя теж зазнають певних змін. Адже ефективним педагогом сьогодні вже називають не того, хто може виховувати і навчати, а того, хто створює позитивне середовище самовдосконалення учнів, яке сприяє їх самоосвіті та самовихованню. З цієї позиції, вчитель починає відігравати роль наставника, особливо що стосується учнів старших класів [1].

Очевидно, що на певному етапі постало завдання створення умов ефективної підготовки майбутніх учителів до виконання функцій наставника старшокласників у самовихованні.

Таким чином, мета нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні моделі підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання учнів старших класів.

На сучасному етапі розвитку педагогіка накопичила достатню інформацію стосовно моделювання. Думки усіх науковців-дослідників даної проблеми зводяться до того, що цей процес лежить в основі розвитку педагогічної теорії та практики.

Зазначимо, що на пострадянському просторі в останні роки значний внесок у розробку питань моделювання здійснили: А. Дахін, Є. Лодатко, О. Мещанінов, В. Міхеєв, А. Остапенко, В. Ясвин та ін. Основою для їхніх праць слугували положення, розкриті у працях С. Архангельського, В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глинського, І. Новіка, В. Штоффа та ін. Під час укладання моделі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів ми опиралися на висновки і рекомендації цих авторів.

Прийнято вважати, що «модель – це мислено уявлювана або реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [2, с. 19]. У нашому дослідженні ми опиратимемося на трактування моделі в «Енциклопедії освіти»: «уявна, або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [3, с. 516]. А також на твердження Н.Г. Ничкало, що саму модель слід розглядати «як схему для пояснення якогось явища або процесу» [2, с. 195]. Процес моделювання в контексті нашого дослідження розглядаємо як пізнавальний процес, в якому здійснюється переробка інформації щодо деяких властивостей об'єктів, у результаті чого в свідомості з'являються образи відповідних об'єктів і уточнюються їх властивості [4, с. 76].

Здійснюючи моделювання, результатом якого мала стати власне модель ефективної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників, було застосовано послідовні етапи, запропоновані С. Архангельським [5]. Адаптувавши їх до нашого дослідження, моделювання здійснювалося за такими етапами:

- *перший* – вибір методологічної основи для моделювання, збір необхідної інформації та здійснення аналізу процесу підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників;

* © Удич З.І., 2012

- *другий* – визначення конкретних змін, котрі є необхідними для впровадження системи підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників;
- *третій* – побудова символічної моделі, де перелічуються всі елементи, які впливають на функціонування цієї системи, а також розробка, удосконалення та забезпечення необхідними для функціонування запропонованої моделі ресурсами;
- *четвертий* – перевірка за допомогою формульованого експерименту ефективності запропонованої моделі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання учнів старших класів;
- *п'ятий* – здійснення аналізу й інтерпретації отриманих результатів апробації моделі, подача рекомендацій.

Основними методологічними підходами моделювання, на основі досліджень Р. Акбашева, Є. Каламетдинової, С. Микитюк, В. Ортинського було визначено: системний (розгляд усіх компонентів у взаємозв'язку і розвитку); особистісний (орієнтація в конструюванні й реалізації педагогічного процесу на особистість як ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності); діяльнісний (визнання діяльності майбутніх студентів основою, засобом і вирішальною умовою розвитку їх особистості та професійного становлення); ресурсний (врахування особистісного потенціалу майбутніх учителів, створення умов доступу до необхідної інформації, обміну досвідом, забезпечення позитивного психологічного клімату в колективі, реалізація організаційних умов, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до майбутніх студентів); контекстний (визначення особливостей підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників, з урахуванням специфіки їхньої майбутньої професії); компетентнісний (врахування і поєднання необхідних для вчителя знань, досвіду і здібностей для організації самовиховання школярів); синергетичний (інтеграція інформації різних наук, поєднання досягнень різних дисциплін, створення умов, при яких той, хто навчається, є активним учасником пізнавальної діяльності, забезпечення взаємодопомоги, співробітництва, співтворчості всіх учасників освітнього процесу), цілісний (поєднання усіх підходів у єдину систему).

Відсутність єдиних правил для побудови будь-якої моделі є об'єктивно зумовленим явищем. Оскільки, як зазначає Р. Шеннон, визначений набір правил для розробки моделей має обмежену користь і може слугувати лише в якості каркасу майбутньої моделі чи відправного пункту в її побудові [6]. Необхідно обумовити, що незважаючи на відсутність чітких правил у побудові моделей, розробляючи модель психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників, ми зважали на те, щоб вона відповідала наступним критеріям: *інформативності* (відображення в моделі всіх елементів, котрі впливають на процес становлення вчителя-наставника учнів у самовихованні), *доступності* (усі елементи, їх тлумачення, зв'язки між ними повинні бути чіткими та зрозумілими), *несуперечності* (відсутність протистояння чи неузгодженості із іншими педагогічними об'єктами системи), *відкритості* (можливість удосконалення моделі відповідно до змін, зв'язок з іншими системами та моделями підготовки учителів), а також *зручності в користуванні*.

Такий підхід дав можливість поєднати в моделі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників цільовий, змістовий, процесуальний та оцінювально-результативний компоненти даного процесу:

- *цільовий*: визначає загальну мету і конкретні завдання психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників;
- *змістовий*: відображає смисл, що вкладається як у загальну мету, так і в кожне конкретне завдання; зміст, який необхідно засвоїти під час процесу підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників;
- *процесуальний*: визначає шлях реалізації визначеної мети і завдань через дотримання педагогічних принципів, сукупність умов, створення яких забезпечує ефективність даного

процесу; етапність організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників;

- *оцінювально-результативний*: передбачає оцінку викладачами і самооцінку студентами своєї готовності до організації самовиховання старшокласників відповідно до встановлених рівнів, критеріїв, компонентів і показників; характеризує досягнуті зрушення відносно поставленої мети.

Отже, під моделлю підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників ми розуміємо і процес їх становлення, і схематичне її зображення. До запропонованої моделі увійшли такі структурні елементи, як *педагогічні умови*, завдяки яким і має реалізуватися дана модель; *принципи*, на які необхідно опиратися в процесі підготовки студентів до наставництва у процесі самовиховання школярів; *етапи підготовки*, що відображають послідовність і наступність процесу професійного становлення майбутніх учителів; *зміст підготовки*, тобто психологічна, теоретична і практична наповнюваність даного процесу; *організаційні форми*, які є зовнішнім вираженням взаємодії в системі викладач-студент і шляхами досягнення поставлених цілей; а також кінцевий продукт моделі – *результат*: готовність майбутнього вчителя до організації самовиховання старшокласників, що характеризується його відповідністю встановленим критеріям, компонентам, показникам та рівням.

Таким чином, схематичне зображення моделі підготовки студентів до організації самовиховання старшокласників матиме вигляд як на рис. 1.

Виділимо деякі елементи моделі для більш детального розгляду.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричного досвіду підготовки фахівців визначено структуру готовності вчителя виконувати обов'язки наставника старшокласників у самовихованні, яка містить взаємопов'язані критерії: мотиваційний, теоретичний, діяльнісний.

Для реалізації моделі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників у структуру останньої включено також ряд компонентів: 1) *мотиваційний* (виражає усвідомлене ставлення вчителя до проблеми залучення школярів до самовиховання і прагнення виконувати роль наставника у цьому процесі, надання кваліфікованої психолого-педагогічної підтримки); 2) *орієнтаційний* (життєві цінності, професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них); 3) *ціннісний* (стійку ціннісну орієнтацію вчителя у взаємодії із учнями); 4) *когнітивний* (включає поняттєвий та операційний компоненти, завдяки яким визначається сукупність знань учителя про суть і специфіку самовиховного процесу, його організацію у шкільному середовищі, а також комплекс умінь та навичок, необхідних для залучення старшокласників до самовиховання і надання їм ефективною психолого-педагогічної підтримки); 5) *розвивальний* (здатність педагога до саморозвитку як особистісного, так і професійного самовиховання, його прагнення до досконалості у виховній роботі із старшокласниками, здійснення систематичного самоаналізу, самопізнання, оцінювання результатів діяльності з метою коригування, вдосконалення виконання функцій наставника старшокласників); 6) *комунікативний* (загальні та специфічні комунікативні уміння, які дають змогу успішно налагоджувати контакт із старшокласником, об'єктивно аналізувати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культуру мовлення; експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні уміння); 7) *креативний* (реалізується завдяки оригінальному розв'язанню педагогічних завдань, в імпровізації, експромті); 8) *регулятивний* (забезпечує усвідомлення вчителем своїх дій, почуттів, мотивів, становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до ситуації, тобто забезпечує достатній рівень саморегуляції). Крім цього, визначено ряд показників (48 одиниць) готовності майбутніх учителів виконувати функції наставника старшокласників у самовихованні.

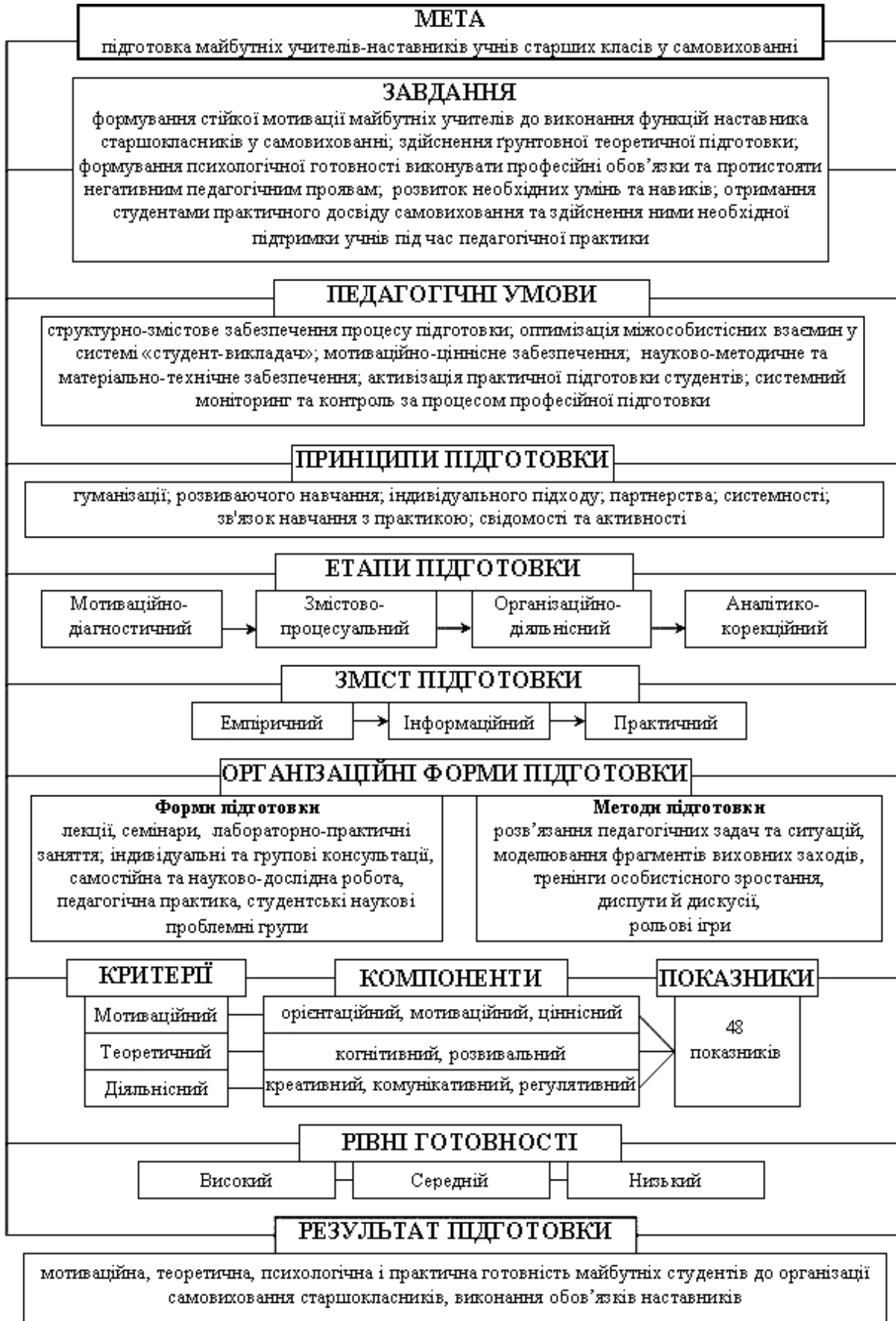


Рис. 1. Модель психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання учнів

Впровадження моделі підготовки майбутніх наставників старшокласників у самовихованні передбачає дотримання таких етапів:

I. Мотиваційно-діагностичний – ознайомлення студентів із значенням, змістом, специфікою та особливостями педагогічної професії, розкриття соціальної значимості педагогічної професії, її місце і функції в сучасному суспільстві; формування у студентів професійно-педагогічної спрямованості, світогляду, потреби у систематичному самовихованні й самовдосконаленні; визначення наявності у студентів необхідних для вчителя якостей, педагогічного потенціалу, негативних проявів особистості; пошук можливостей та засобів для самовдосконалення, формування культури навчальної праці. Цей етап реалізується під час вивчення навчального курсу «Вступ до педагогічної професії», надання індивідуальних консультацій.

II. Змістово-процесуальний – ознайомлення студентів із явищем самовиховання; методикою його організації для старшокласників; визначення особливостей учнів старшого шкільного віку; специфікою роботи наставника, вимогами до його професійних цінностей, вмінь і навичок. Етап впроваджується за допомогою лекційних і практичних занять під час викладання таких навчальних курсів психолого-педагогічного циклу: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія педагогічної праці», «Методика виховної роботи», «Освітні технології», «Вікова і педагогічна психологія», «Психологія виховної діяльності», «Технології виховної роботи в школі» та ін.; виконання індивідуального навчально-дослідного завдання.

III. Організаційно-діяльнісний – оволодіння студентами практичним досвідом професійного самовиховання, вивчення передового педагогічного досвіду щодо взаємодії учителів та учнів у процесі самовиховання останніх; формування необхідних для наставника якостей, вмінь і навичок. Етап реалізується шляхом надання індивідуальних консультацій, залучення студентів до участі в роботі наукової проблемної групи «Педагог-наставник школярів у самовихованні».

IV. Аналітико-корекційний – застосування студентами знань і вмінь організації самовиховання старшокласників під час педагогічної практики; залучення студентів-практикантів до вивчення передового досвіду педагогів-наставників, обговорення результатів діяльності.

Ефективність запропонованої моделі підтверджено під час експериментальної перевірки, здійсненої у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського; Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти впродовж 2007-2010 рр.

До формуального експерименту було залучено 587 студентів I–IV курсів, з яких 285 склали експериментальну групу, 297 – контрольну.

Об'єктивну оцінку рівнів готовності студентів до організації самовиховання старшокласників у ході експерименту забезпечили: визначені емпіричні показники та критерії оцінки; обрані адекватні методи і методики їх діагностики (анкетування, поняттєві словники, узагальнення експертних і незалежних оцінок, аналіз продуктів діяльності); різноманітність методичних підходів (системний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний, праксеологічний, критеріальний); застосування методів математичної статистики (ранжування, шкалювання, рейтингова оцінка, математична і статистична обробка одержаних у ході дослідження результатів, коефіцієнтів кореляції, оцінка статистичної значимості гіпотези та ін.).

Під час формуального експерименту в експериментальних групах впроваджувалися різноманітні форми і методи роботи (рис. 2).

Для забезпечення ефективності їх застосування укладено термінологічні словники (самовиховання особистості і педагогічна підтримка старшокласників у самовихованні), список тем для дискусій, рольових ігор, орієнтовну програму роботи науково-проблемної групи, розроблено тренінг формування професійного іміджу майбутніх наставників, педагогічні задачі та ситуації, тестові завдання для перевірки рівня готовності до надання старшокласникам педагогічної підтримки у самовихованні, а також навчальний спецкурс «Організація

самовиховання старшокласників» та посібник «Психолого-педагогічна готовність вчителя до організації самовиховання старшокласників».



Рис. 2. Організаційні форми і методи підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників за кількістю студентів

За допомогою методів математичної статистики було здійснено порівняння узагальненого коефіцієнту сформованості готовності студентів до організації самовиховання старшокласників в експериментальній та контрольній групі. Було з'ясовано, що у першій групі результати кращі, адже в ній застосовувалася технологія відповідної підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

Середні значення готовності майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників до і після проведення експерименту

| Критерій | Мотиваційний | | | Теоретичний | | | Діяльнісний | | | Середні показники | | |
|-------------------------------|-----------------|--------------------------|--------|-----------------|--------------------------|--------|-----------------|--------------------------|--------|-------------------|--------------------------|--------|
| | кількість балів | коефіцієнт сформованості | рівень | кількість балів | коефіцієнт сформованості | рівень | кількість балів | коефіцієнт сформованості | рівень | кількість балів | коефіцієнт сформованості | рівень |
| ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА | | | | | | | | | | | | |
| До | 6.3298 | 0.6330 | С | 6.3754 | 0.6375 | С | 4.807 | 0.4807 | Н | 5.8442 | 0.5842 | С |
| Після | 9.0526 | 0.9053 | В | 8.4771 | 0.8477 | С | 8.0386 | 0.8039 | С | 8.5256 | 0.865 | С |
| Різниця | 2.7228 | 0.2723 | С | 2.1017 | 0.2102 | С | 3.2316 | 0.3232 | С | 2.6814 | 0.2688 | С |
| КОНТРОЛЬНА ГРУПА | | | | | | | | | | | | |
| До | 6.4545 | 0.6455 | С | 6.3401 | 0.6337 | С | 4.8081 | 0.4808 | Н | 5.8416 | 0.5841 | С |
| Після | 6.7912 | 0.6791 | С | 6.5387 | 0.6539 | С | 5.2593 | 0.5259 | С | 6.1972 | 0.6205 | С |
| Різниця | 0.3367 | 0.0336 | С | 0.1986 | 0.0202 | С | 0.4512 | 0.0451 | С | 0.3556 | 0.0364 | С |

Так, порівняння узагальненого коефіцієнту сформованості готовності студентів до організації самовиховання старшокласників в експериментальній та контрольній групі після формувального експерименту свідчить, що в експериментальній групі він досягнув 0,87, що на 0,25 більше, ніж в контрольній (досягнув 0,62). І хоча в обох групах цей показник відповідає середньому рівню, однак в експериментальній він вищий.

Отже, результати експерименту дають підстави стверджувати, що підвищення рівнів готовності майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників в експериментальній групі є наслідком впровадження розробленої моделі. Її реалізація в навчально-виховному процесі вищої школи сприятиме становленню нової генерації педагогів, здатних залучати молодь до самовиховання, надавати якісну психолого-педагогічну підтримку.

Список використаних джерел

1. Удич З.І. Дефініція «наставник» в контексті розв'язання проблеми організації самовиховання старшокласників / Удич З.І. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // Зб.наук.праць. – Випуск 31 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін.. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 130-135.
2. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.С. Дубинчук, Н.О. Талалуєва, А.О. Молчанова, Л.Б. Лук'янова; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
3. Бочелюк В.Й. Педагогічна психологія: Навчальний посібник / В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с.
4. Веников В.А. Некоторые методологические вопросы моделирования / В.А. Веников // Вопросы философии. – 1964. – № 11. – С. 73–84.
5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
6. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шеннон. – М.: Мир, 1978. – 420 с.

The article considers the fundamentals of modeling the process of future teachers' preparation for organizing high school students' self-education, identifies key elements of the model, and analyzes the stages of the suggested model implementation.

Key words: modeling, model of teacher trainings, self-education.

УДК 37.013.73:130.11(430) «18+19»

Циганівська О. І.*

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ ІММАНУЇЛА КАНТА

У статті аналізуються філософські погляди І. Канта щодо ціннісних орієнтирів наукового пізнання, на яких базується педагогічна діяльність.

Ключові слова: педагогіка, пізнання, проблемність, практична діяльність.

Здобуваючи життя, кожна людина вибирає певний вид діяльності, який реалізується у її життєвому кредо і є неможливим без планомірного та особистісного виховання. Вирішення технічних проблем у ХХ столітті девальювали процеси виховання особистості, що на початку ХХІ століття проявилось знеціненням етичних та моральних засад соціально-економічної діяльності людини. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства на перше місце висувається наука, як сфера буття, що формує нові знання, та освіта, яка впроваджує їх у життя і сприяє індивідуальному розвитку Людини. Лише вона володіє унікальними здібностями самопіз-

* © Циганівська О. І., 2012

нання, глибокого осмислення законів оточуючого світу і можливістю впливати на нього та змінювати його [6, с. 166].

Основою навчання та активного процесу пізнання є філософський світогляд, який формувався століттями і змінювався відповідно до вимог та особливостей розвитку суспільства, в залежності від рівня його розвитку та прогресу наукової думки. Раціоналізм набуття знань передбачає глибоке їх обґрунтування та сприйняття не «на віру», а на набуття власного досвіду, який можливо реалізувати у власній практичній діяльності.

Як гідний син своєї епохи, І. Кант здійснив спробу вийти за межі пануючого тоді просвітницького раціоналізму. Це виявилось у відкритті тієї істини, що наука та мораль – різні сфери людського буття. Саме у «Критиці практичного розуму» він звернувся до теорії моралі, практичної діяльності людини, яка реалізується поведінковими реакціями, щоб з'ясувати мотиви та причини свідомого вибору нею своєї лінії етичної та моральної реалізації [2, с. 134; 3, с.101]. Філософ стверджував, що Людина у своїй практичній діяльності перебуває у площинах зовнішньої природної каузальності та внутрішньої практичної свободи, завдяки активній діяльності морального розуму.

Моральність людини, згідно з Кантом, означає керування лише «своїм власним, а проте не менш загальним законодавством», яке відоме як кантівський «категоричний імператив». Вчений стверджував, що свобода здійснюється людиною у двох різнопорядкових актах свідомості – у здійсненні вчинку відповідно до розумової мотивації та у виборі суб'єктом самої мотивації, загального принципу дії [3, с.95]. Проте мотивація, як рушійний процес пізнання, не може зводитися до передачі та отримання певного обсягу знань. Вона покликана пробуджувати абстрактне мислення, яке в свою чергу спонукає до використання знань у практичній діяльності, що є невід'ємним від виникнення потреби долати реальну проблему. Саме постановка такої проблеми залежить від моральності особистості. Значний рівень її розвитку обумовлює постановку задачі, вирішення якої можливе лише за умови використання великого обсягу знань та практичних навичок.

Метою нашої роботи є розгляд філософської теорії І. Канта з точки зору свідомого набуття власного досвіду в процесі навчання і научіння, обґрунтування шляхів і можливостей використання досвіду попередніх поколінь в мотивації пізнання навколишнього світу.

Педагогічний інтерес до філософії Канта пояснюється глибиною та багатогранністю вивчення механізмів пізнання людиною оточуючого середовища. Визначені філософом поняття проблемності та вмотивованості розглядаються у новому ракурсі. Попередні мислителі на розсуд суспільства подавали свої вчення у вигляді розв'язання існуючих проблем, тому і наступники німецького класицизму є досить догматичними. Кантівське вчення стало проявом принципового критицизму. Його мислення не закривало проблем, а, навпаки, спеціальними висловами, твердженнями та засобами, загострювало їх [1, с. 5-6]. Кант аргументував зв'язок феномена цінностей з потребами та можливостями у напрямку розвитку загальної культури людства, з її найважливішими сферами та напрямками освоєння природного та соціального довкілля людини. До того ж філософ доречно пов'язав функціонування цінностей у соціальному існуванні з мораллю, з естетичною складовою практичної діяльності людини, що змінює елементарне поняття існування на активне буття, розкриває їхній по суті антропологічний характер, гуманістичне покликання та загальне культурологічне призначення.

Таке кантівське розуміння дозволяє скоротити шлях у співвідношенні педагогічності та методологічності у проблемі виховання високоморальної свідомості, а отже й ціннісної свідомості взагалі, у мотивації пізнавальної та практичної діяльності людини.

Сучасна педагогіка, опираючись на вчення І. Канта, покликана будити у підростаючого покоління ключові запитання буття:

1. Що я можу знати?
2. Що я повинен робити?
3. На що я можу сподіватися?

З філософської точки зору вони базуються на трьох критиках – чистого розуму, практичного розуму та здатності судження. Але між запитаннями та згаданими творами існує розбіжність: третя критика не відповідає на третє запитання. Тому ряд було доповнено четвертим запитанням: **Що є Людина?** Саме воно визначило рушійну силу процесу навчання як результату протиріч між обсягами пізнавальної діяльності і практичної реалізації, співвідношенням рівнів знань, умінь та навичок, силою внутрішніх характеристик у визначенні рухливості психічних процесів особистості у подоланні навчальних задач. Так вдається звести три попередні запитання до останнього і прослідкувати відповідність чотирьох праць у відповідній послідовності: «Критика чистого розуму», «Критика практичного розуму», «Релігія в межах тільки розуму», «Антропологія з прагматичної точки зору» [5, с. 15-16].

Використовуючи узагальнений досвід практичних і теоретичних пошуків Канта та його попередників щодо повсякденного та псевдо-теоретичного тлумачення проблеми цінностей, визначивши їхнє місце у багатогранному суспільному житті, слід визначити розумову діяльність учня як логічну основу освітньої, розвиваючої та виховної функцій навчання. На жаль сьогодення винесло на передній план соціально-меркантильні сподівання у свідомості підростаючого покоління, тому всі глобальні проблеми є не чим іншим як конкретизацією головних мотивів людини у житті.

Цікаво, що така постановка питання притаманна будь-якому суспільству і висловлена М. Гайдеггером ще у 1929 році: «Сьогодні антропологія давно вже не є назвою для дисципліни, а постає як позначення головної тенденції сучасної позиції, ставлення людини до самої себе та до сущого загалом. Відповідно до цього головного ставлення щось пізнають і розуміють лише у тому випадку, коли воно знаходить антропологічне роз'яснення» [1, с. 5; 6, с. 169]. Тому сучасне покоління очікує доля того, хто за словами Канта, ризикує залишитися незрозумілим, а отже і викресленим з течії суспільного життя, що є негативним показником прогресивного розвитку соціуму. Саме в цьому випадку слід звернутися до поняття «етика» як регламентуючого у зовнішніх проявах людських відносин.

Встановлений порядок відносин існував з давніх часів. У Аристотеля етика визнавалася теоретичною дисципліною і практично охоплювала політику. На відміну від античності, Ф. Бекон пов'язав етику з логікою, як основостверджені прояви практичної діяльності людини [2, с. 124; 4, с. 31]. Логіка вивчає мислення, етика – прояви волі, прагнення та афекти. При цьому Бекон відзначав, що вчення про суспільство, яке зазвичай вважають частиною етики, слід виокремити у самостійну та цілісну науку про Людину, а етика трактує окрему Людину поза суспільними стосунками, в її діях, які впливають з волі тощо.

Кант відніс до практичного розуму і мораль, а у творі «Метафізика моральності» (1790) визначив і право. У «Критиці здатності судження» (1790) філософ виділив три різновиди правил діяльності:

- 1) власне практичні – в етиці;
- 2) прагматичні максими – у звичайній діяльності;
- 3) технічні максими – застосування теоретичних положень природознавства до сфери технічної діяльності.

Філософ вважав, що в техніці немає своїх правил і законів на відміну від законів фізики, математики тощо. По суті, у Канта мораль – одна з форм практичної (або духовно-практичної) діяльності поряд з правом, технікою, неморальними формами практичної діяльності, але термінологія його не є адекватною такому широкому розумінню практики [2, с.117-119; 3, с.98; 4, с.24-26].

Слід врахувати, що етика покликана сприйматися через призму культурних понять і саме культурний рівень людини обумовлює етичне сприйняття світу, обсяги її впливу на оточуюче середовище. Зниження культурного рівня соціуму наприкінці ХХ століття призвело до приниження ролі Людини у суспільстві та звеличення розвитку техніки. Тому основною

задачею педагогіки на сучасному етапі є індивідуалізація навчального процесу та поєднання методів пояснення та розуміння у навчальній практиці.

Досить раціональними, хоча й суперечливими є відповідні твердження Ф. Ніцше, філософію якого М. Гайдеггер характеризував, навіть, як філософію цінностей. Воля до влади у Ф. Ніцше постає як «воління живого до умов збереження, зростання... життя в межах становлення», тобто це прагнення володіння засобами свого здійснення, які й є цінностями. «Нігілізм» Ф. Ніцше означає ніщо інше, як реальний факт того, що вищі цінності з часом знецінюються. Заперечення попередніх цінностей впливає з позиції позитивізму нових. Воля до влади як принцип нового покладання цінностей – це і ставлення до попередніх цінностей, і принцип переоцінки всіх попередніх цінностей до сутності умов сьогодення [5, с. 35; 6, с. 170].

Враховуючи реалії сьогодення та особливості навчального процесу в закладах освіти різних рівнів, сприймаючи процес навчання як тривалий процес подолання труднощів, не варто нехтувати етичними канонами подолання життєвих перешкод. Кантова практична філософія ґрунтується на правилі свободи особистості, але свобода ні в якому разі не визначає зверхність, нехлюйство, самозвеличення високими морально-етичними критеріями, які б могли мотивувати поведінку.

Навчання як різновид праці, як основна поведінкова реакція підростаючого покоління, є моральним у випадку врахування економічних та особистісних умов, які самі по собі не є самостійними, а підпорядковуються моральним началам. Працю звершують не за рахунок людської гідності, а з врахуванням любовного ставлення до матеріальної природи, підносячи її на більш високий щабель буття, одухотворяючи її [1, с. 12].

Саме ці засади дозволяють виокремити:

- духовний аспект навчання, що базується на ідеалах прагнення та волі до життя, мотивованих досягненням мети у суспільстві за прийнятими принципами етики та моралі;
- демократичний принцип, що реалізується на бажанні прийняття активної участі у житті суспільства та активному творенні суспільного життя;
- комунікативний напрямок, який визначає місце особистості у природному середовищі та мікросоціумі колективної діяльності;
- гуманістичний аспект, як стимул творчого зростання індивіда і майбутньої активної суспільної позиції.

У всі часи мораль виступала великою силою, яку можна порівнювати з відомим гаслом Р. Бекона «знання – сила». Але справжньою силою знання виступають не самі по собі, а тільки за наявності суб'єктивних та об'єктивних умов, необхідних для їх реалізації. До таких умов належать з боку людини потреби та інтереси, а з об'єктивного боку – засоби, знаряддя, матеріали тощо. Є аналогічні умови і для утвердження моралі. Враховуючи відмінності її від права та релігії, останні діють у тому самому напрямку, але їхня сила, як виявилось з ходом історії, теж недостатня для цього.

Науковий доробок К. Ясперса привертає увагу ціннісним розумінням наукових знань. Саме у такому понятті вони стають наслідком істинної, ціннісної значущості наукового дослідження й визнаються цінністю та неспростовністю його речового змісту. Різні логічні рівні знань мають різний ціннісний статус. Фундаментальні, природничі знання, «чиста наука», так би мовити, корисні, але байдужі до цілей та оцінок соціальних сил, яким здатні слугувати. До того ж К. Ясперс першим почав говорити про цінність пізнавальних методів та методології у науковому, зокрема, науково-медичному пізнанні. Цінність методів пізнання він вбачав у тому, що вони повинні допомагати нам в обґрунтуванні нашого пізнання, у поглибленні нашого світогляду і водночас у розширенні меж пізнавального досвіду [5, с. 42]. На сучасному етапі розвитку суспільства це є не що інше, як активне вкорінення гуманістичних засад у навчально-виховному процесі і повне заперечення принципу авторитаризму у поданні та контролі якості засвоєння знань. Створення умов для повноцінної реалізації розумових, фізичних та морально-етичних якостей особистості передбачає мовну, літературну та есте-

тичну освіту в загальному обсязі природничих дисциплін, які є провідними у формуванні світогляду підростаючого покоління, як майбуття держави.

Враховуючи вагу філософської думки у навчальному процесі, слід визначити основні пріоритети навчання загалом, без конкретизації вікових періодів та рівнів складності освітніх програм:

- первинно людина зобов'язана опанувати знання про природу, людину, як вищу істоту еволюції та суспільство з його побутовими традиціями, історичною спадщиною, культурно-етнічними особливостями, що при значному рівні мотивації має стати основою вибору майбутньої практичної діяльності;
- стимуляція самоосвіти, потреба у повсякденному вдосконаленні, мають базуватися на сформованих інтелектуальних, організаційних, гігієнічних та професійних навичках, умінні застосовувати набутий досвід та досвід попередніх поколінь з користю для особистості в суспільстві та суспільства загалом;
- формування готовності до життя в умовах соціально-економічної конкуренції та постійного науково-технічного вдосконалення виробництва, що є фактичною реалізацією творчих здібностей особистості;
- вкорінення у свідомості основних етичних принципів та ідеалів особистісних відносин, які готують молодь до створення сім'ї, планування кар'єрного зростання, активної суспільної позиції, що є підтвердженням прогресивного розвитку Людини у суспільстві, засвоєння основних морально-етичних норм співіснування особистісних та суспільних орієнтирів у свідомості індивіда.

Розглядаючи педагогіку у типології підтримувального, інноваційного та шокowego навчання слід підкреслити, що формування пріоритету ведення активного способу життя та збереження здоров'я передбачає уникнення саме шокowych методів у навчальному процесі. Учень не є компонентом навчального процесу, об'єктом накопичення певного обсягу знань, навпаки, навчання є лише частиною загального суспільного самовизначення, процесу формування особистості, духовного оновлення нації. Підтримувальне навчання, покликане відтворити у свідомості учнів соціально-культурну систему суспільства, не може бути виокремлено з інноваційно-особистісного навчання, яке формує потребу прогресивно впливати на культуру та соціальне середовище, проблеми окремо взятої людини та суспільства загалом. Професійна компетентність не повинна переживати шокowych впливів на свідомість, адже раптові життєві та соціальні зміни здатні виказувати руйнівний вплив на раніше сформовану систему принципів та поглядів особистості.

Формування високоморальних цінностей має базуватися на світогляді родини, прикладі оточення та суспільно-етичному рівні навчального закладу. Лише такі якості як результативність, оригінальність, співучасть та взаємодія допоможуть учневі уникнути негативного досвіду та визначити тезаурус проблем, яких бажано уникати. Самовизначеність педагога має продемонструвати еталонну послідовність подій життєвого шляху підростаючого покоління.

Отже, філософія І. Канта є позитивним обґрунтуванням нетрадиційної етики з відмовою від натуралістичної онтології, поєднання свободи та морального закону на ґрунті розуму.

Найбільшою проблемою Кантової етики є відсутність місця для емпіричного знання, потрібного для прийняття конкретних етичних рішень.

Поширення моральних норм на всі сфери людського життя, особливо на ті, які мають глобальний характер, є головним принципом сучасної практичної педагогіки й має неабияке значення. Мораль виросла з імперативу для осіб в імператив для людства з усвідомленням чіткого зворотного зв'язку в системі "особистість-суспільство-особистість".

У педагогічній практиці свободу особистості слід розглядати як високоморальну цінність, яка притаманна індивіду з високим рівнем поведінкових реакцій, які реалізуються у практичній діяльності зі значним відтворенням теоретичних знань у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Булатов М. Філософія І. Канта та деякі тенденції розвитку Європейської філософії // Філософська думка. – 2004. – №5. – С. 3–13.
2. Єрмолаєнко А. Автономна етика І. Канта та морально-правова проб лематизація природи // Філософська думка. – 2009. – №6. – С. 115–130.
3. Кант І. Критика чистого розуму / Іммануель Кант // Філософія: Хрестоматія / Упоряд. І. Демчик. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2000. – С. 94–102.
4. Панич О. Еммануїл Кант та Томас Рід про здоровий глузд та його місце у філософії // Філософська думка. – 2004. – №5. – С. 23–44.
5. Попов М. І. Кант та тернисті шляхи аксіології // Філософська думка. – 2004. – №5. – С. 14–22.
6. Шиян О. Феноменологічне розуміння істини та «Критика чистого розуму» // Філософська думка. – 2008. – №6. – С. 165–171.

In this article the author analyses E. Kant's philosophy for value reference in scientific knowledge which rests on the pedagogical activity.

Key words: *pedagogic, knowledge, problem, practical activity.*

УДК 371 (09) (477.8)

Чепіль М.М., Савчин Г.М.*

ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ФІЛИПЧАКА

У статті розглянуто національні цінності у творах краєзнавчої тематики й історичних нарисах Івана Пилиповича Филипчика (1871 – 1945) – педагога, письменника, громадського діяча Галичини. Звернуто увагу на зміст національно-патріотичного виховання дітей та молоді, ідею соборної України, патріотизм, любов до рідного краю, знання рідної мови, моральні аспекти формування патріотичних почуттів у сім'ї.

Ключові слова: *І. Филипчик, національно-патріотичне виховання, історичні нариси, твори краєзнавчої тематики, патріотизм.*

Помітним досягненням історико-педагогічної науки в Україні за роки державної незалежності став суттєвий прорив у вивченні, об'єктивному аналізі та оцінці науковцями-дослідниками нашої історичної минувшини, що дало змогу підняти цілий пласт української педагогічної культури, переосмислити діяльність різних громадсько-освітніх і педагогічних товариств, повернути із забуття імена багатьох подвижників національно-культурного поступу українців кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. Як підкреслює О. Сухомлинська, педагогічна думка “завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями” [3, с. 37]. Саме тому теоретична спадщина кожного з педагогів заслуговує на детальне вивчення, науково обґрунтовану оцінку, і має стати важливим джерелом збагачення теорії та практики сучасної освіти.

З огляду на це, надзвичайно актуальним є дослідження педагогічних поглядів і громадсько-просвітницької діяльності одного з визначних представників когорти українських педагогів – Івана Пилиповича Филипчика (1871 – 1945). У національно-культурному та освітньому житті першої половини ХХ ст. він посідає особливе місце: талановитий учитель, активний громадський діяч, дослідник у галузі історії українського шкільництва.

Творча спадщина Івана Филипчика, відомого українського письменника, культурно-освітнього діяча першої половини ХХ ст., заслужено повертається із забуття, стає надбанням

* © Чепіль М.М., Савчин Г.М., 2012

української історії та культури. Його багатогранна діяльність, творча спадщина привертають увагу науковців-дослідників. З'явилися ґрунтовні літературознавчі праці (П. Сорока, Б. Денисюк, окрім того, його ім'я наведено в окремих історико-краєзнавчих, етнографічних розвідках (С. Оксененко, В. Семчишин). Аналіз просвітницької і письменницької діяльності І. Филипчика, зміст його творів, частково розкрито у працях І. Дибко-Филипчак, Р. Коритко, Я. Радевича-Винницького та інших. Однак детальний аналіз джерельної бази засвідчив, що така важлива компонента його подвижницької праці як педагогічна концепція патріотизму розкрита недостатньо з погляду цілісності і повноти.

Мета статті – висвітлити педагогічну концепцію патріотизму Івана Пилиповича Филипчика та її роль для українського освітнього простору.

У силу політичних обставин, що склалися в Україні впродовж багатьох десятиліть, до когорти невідомих постатей потрапило ім'я Івана Пилиповича Филипчика, відомого у першій половині ХХ ст. письменника, педагога, активного громадського діяча. Його культурно-освітня діяльність і педагогічна спадщина є ще мало дослідженою. Закономірно, що в умовах Української незалежної держави творчі надбання й сама постать І. Филипчика привернули увагу багатьох дослідників української педагогіки, вчителів, журналістів, громадських діячів.

В основу теорії і практики виховання у краї була покладена національна ідея. Національні і загальнолюдські цінності розглядалися як невіддільні складові єдиного процесу. Виховання молоді мало сформувані національно свідомих активістів-патріотів. Для реалізації цієї мети педагоги використовували різноманітні методи і засоби. Серед них особливе місце займає творчий доробок І.Филипчика. У його історичній прозі почесне місце посідає проблема державотворення Галицько-Волинського князівства, внутрішня та зовнішня політика князів. Ідеалізуючи образ Галицької держави, акцентуючи увагу на розумних, свідомих діях князів, він пише цикл нарисів: “Княгиня Романова”, “Дмитро Детько”, “Будівничий держави”, “Іванко Берладник”, “Над Калкою”.

Яскравою гранню його непересічного таланту стала багата історико-літературна спадщина. З-під пера письменника-педагога вийшли такі історичні твори, як “Княгиня Романова”, “За Сян!”, “Будівничий держави”, “Іванко Берладник, або Пропаща сила”, “Дмитро Детько”, “Кульчицький – герой Відня”, “Анна Ярославна – королева Франції” та ін., які за своїм змістом виступають потужним джерелом національно-патріотичного виховання молодого покоління, утвердження державницьких ідей. Він – автор низки соціально-психологічних повістей – “Сила волі”, “За вчительським хлібом”, “До праці українська молодь”, “На нових шляхах”, “На розмові з минулим” та ін., цінних для аналізу історичного тла, умов життя української людності галицького краю.

У нарисі “Княгиня Романова” виділяється князювання Романа Мстиславовича та його синів Данила і Василька, які автором уособлюють консолідацію, гідне виконання своїх обов'язків як керманців держави. В образі князя Романа педагог змальовує “державотворця”, за якого “почала розцвітати державна велич” [9, с. 25], саме таких керівників упродовж багатьох століть бачить суспільство.

Через моральне виховання, на думку І.Филипчика, формуються громадянські цінності, ідеї соціальної гармонії, обов'язки перед суспільством. Моральні почуття, дотримання етичних принципів носить постать княгині Романової, про яку Ірина Дибко-Филипчак сказала так: “Незламність княгині Романової стало дороговказом для молодих українок-матерів” [9, с. 8]. Особливо акцентується увага на розумних рішеннях княгині після смерті її чоловіка, “своїм умом та державницьким хистом княгиня полонила серця бояр”. Далекоглядна освічена княгиня бачила державу сильною тільки тоді, коли буде взаєморозуміння, а своїх синів повчала, “що варта сила буде в єдності, любові і братерстві” [9, с. 158]. Розумне слово матері завжди було дороговказом для синів, які, високо оцінюючи її освіченість, говорили: “Ваше слово все для нас буде законом...” [9, с. 158].

Для підкреслення локального патріотизму автор виділяє сюжет, пов'язаний із боярськими замахами на княгиню Романову та переїзд “до Сянока, стратегічно важливого міста на заході нашої держави”, в якому залишилося гаряче серце і любов до всього свого [9, с. 66]. Підсилення колоритності міст Галичини Самбора та Стрия, викликало великий інтерес в читача, вони приваблювали увагу княгині Романової, тут вона зупинялась, а Львів “став осередком держави” [9, с. 82].

Батьківський приклад, материнська опіка та бажання бачити свого сина справжнім керманічем держави оправдано Данилом Галицьким. І.Филипчак порівнює Данила Галицького, вдягненого у військовий одяг, до “святого Михаїла”, а риси характеру відповідають свідомому державотворцю, доброму організаторові військових справ [7, с. 105]. У випадку війни проти татар (1223 р.) князь Галицько-Волинської держави зумів військово підготувати князів Давньоруської держави для досягнення спільної мети – подолати ворога. Ідея локального патріотизму простежується в організації військового полку на Сяноцькій землі, яке в ході війни, на річці Калка, виділилося “найбільше” своєю силою та відвагою.

Для підсилення локального патріотизму автор вводить свій домисел і вважає, що Дмитро Детько родом із Лемківщини, “стерезе цього Сянока, як “ока в голові”, щоби ні один чужинець там не посилювався” [6, с. 103]. Саме з цієї землі обрано вмілого порадника, працюючого вчителя для князя Юрія II, який вимагав від нього працюючості, відданості своєму народу, “золотого серця для підданих” [6, с. 68]. Правління Юрія II, його успішні дії як керівника держави пов'язані з Дмитром Детьком, який своїм розумом, життєвим досвідом сприяє у будівництві держави, вболіває за долю України. Ставши радником князя, допомагає йому у подоланні внутрішніх проблем, а також вважає, що особиста поведінка князя виховує мужнє і сильне покоління людей.

Патріотизм, свідомо розумів педагог, пролягає через знання рідної мови, прагнення “добре говорити по-українському, уважати на наголоси” [6, с. 68]. Цього прагнув і князь Юрій.

І. Филипчак порушував проблеми патріотичного виховання у галицькій родині, розглядав цінності сімейного виховання, взаємини між батьком і сином. На прикладі родини Д.Детька педагогом втілені ідеали сім'ї, любові до дитини і сприймання її “єдиною потіхою” [6, с.26]. Батьківські настанови пам'ятаються довго, а в майбутньому переростають у концепцію життя. Релігійний світогляд, вважав автор, збагачує людську душу, і це підтверджується словами Офки, дружини князя Юрія II, “в церкві моя насолода, радість, моя душа радіє, як іду до церкви на Богослужіння” [6, с. 99]. Освіта, шкільництво, на думку І.Филипчак, має вплив на виховання молодого особистості, розвиток її здібностей, тому княгиня Офка “на своєму дворі заложила школу для дівчат. Вчила вишивати, мережати, шити” [6, с. 107].

Зазначимо, що нарис “Дмитро Детько” набув великої популярності серед читачів, уривками друкувався у газеті “Наш лемко”, привертая увагу рецензентів. На сторінках газети “Наш прапор” зазначено, що автор докладно простежив тодішню історичну хвилю та відобразив її, можливо, “найвірніше”. А у зверненні до читачів наголошується: “кожний, хто хоч трішки цікавиться історією наших останніх князів й тодішньою Галицько-Волинською державністю, повинен прочитати цю повість”.

Праця І.Филипчак “Будівничий держави” була видана при активній допомозі о. Романа Луканя, який, високо оцінюючи працю, писав: “вказує, як нам потрібно працювати, служити і любити свою вітчизну” [5, с. 7]. Князя Володимирка, який з метою консолідувати державу переніс свою столицю з Перемишля до Галича, І. Филипчак назвав “будівничим держави”, відстежуючи через призму історії його моральні якості, політичні орієнтири та прагнення. Цю повість високо оцінив у 1935 р. І. Герасимович. Рецензент зауважив, що “вона має велике суспільно-виховне значення для нашого громадянства і зокрема для молоді” [1, с. 345].

Рівень життя Галицької держави часів Володимирка І.Филипчак охарактеризував словами: “це була одна в тому часі держава в Європі”. Галицьке князівство протиставляється

Київському князівству, в якому на той час правив Всеволод Ольгович. Між правителями цих князівств відбувається довготривала суперечка, яка у майбутньому породила війну проти Володимирка Угорщини. Автор не описує хід цієї війни, а про перемогу “будівничого держави” сказав так: “без жодних втрат вдалось перемогти”. Згадано автором і про взаємини князя Володимирка із суздальським князем Юрієм Долгоруковим, які були побудовані шляхом одруження сина Володарка Ярослава Осмомисла із Ольгою Довгорукою.

Виховне значення має введення історичної постаті Івана Ростиславича, який прозваний істориками Іваном Берладником, оскільки Іванко Берладник – це образ людини, яка зовсім не прагне хорошого майбутнього для своєї держави, а намагання захопити владу, переростає у постійні конфлікти та війни у державі. І.Филипчак з метою проведення гендерного виховання вводить образ дружини Івана Берладника, Горислави, яка сприяє у розв’язанні держаних справ, переконує, допомагає порадами своєму чоловіку.

Педагог-історик багато уваги приділяє державотворчій політиці князя Ярослава Осмомисла, його відданості ідеалам держави, служінню своєму народові (нарис “Іванко Берладник”). До цього він закликав бояр, військо, які з цікавістю його слухали, “дивуючись його мудрості”. Князь також запевняв, що кожний з нас є творцем своєї держави і “з себе повинен викресати вогонь”. Прямою протилежністю до князя Ярослава Осмомисла був Іванко Берладник, в якого були інші державницькі наміри, бо впродовж свого життя він перебував у військових походах, якими заважав правити князям Галицько-Волинської держави [7]. Із багатьма історичними подіями пов’язується діяльність князя Іванка Берладника і нерідко автор міфологізує цю постать. У цьому нарисі автор розповідає про Ярослава Осмомисла, про час його правління, політику, філософію життя. Ярослав Осмомисл отримав владу князя Галицько-Волинської держави після смерті свого батька князя Володимирка. Він спільно із князем київським Ізяславом організував військовий похід проти Ярослава Осмомисла. У цій битві князь Осмомисл виступав першим і показав приклад “посвяти за Вітчизну”.

І.Филипчак у випадку неадекватних дій Іванка Берладника наділяє Ярослава Осмомисла великою стриманістю та особливою батьківською любов’ю до брата, який звертається до нього зі словами: “Возлюбім друг друга”. Саме такими словами завершилися довготривалі непорозуміння, суперечки між братами. Подорож Іванка Берладника зі своїм відважним військом та радником Яр-Бусовичем до Суздаля, описана автором, демонструє низький рівень культури життя суздальців. Там Іванко Берладник налагоджує контакти із Юрієм Долгоруковим, допомагає йому у військових походах, допомагає захопити владу в Київському князівстві Але у відповідь за це все Юрій Долгорукий був ув’язнений. Це була помста за кривди, спричинені його зятеві – Ярославу Осмомислу.

Важливим моментом є виховання Ростислава, якого мати Горислава вчила, крім чеснот, також любові до рідного краю, посвяти для нього. Можемо стверджувати, що образ Іванка Берладника має глибоке виховне значення для кожного громадянина держави, а приклади з його життя та поведінка вчать бути патріотом своєї держави, рідного краю, дотримуватися правових норм культури, бути Людиною. І. Филипчак підкреслював, що незгода і сварка – це найбільші вороги нашого народу.

Отже, обґрунтовані педагогом, письменником, громадським діячем Галичини зміст етнічного патріотизму і його роль та місце у формуванні особистості, є важливим джерелом збагачення теорії й практики виховання учнівської молоді у сучасних умовах.

Виховання особистості, світоглядне бачення і розуміння дійсності зумовлене багатьма чинниками, факторами, зокрема, людським. Людина за своєю суттю повинна вирізнятися своєю принциповістю, неординарністю, гармонійністю, розумінням виконання своїх обов’язків перед державою та суспільством. І.Филипчак свідомими громадянами бачить князів Давньоруської держави, принципи життя яких вибудовані на основних закономірностях виховання. Кожного із князів автор наділив рисами любові до свого краю, відда-

ністю і мужністю, національною свідомістю, високим розумом та інтелектуальними здібностями, а приклади з життя князів мають глибокий виховний аспект.

Крізь призму часу правління князя Володимира Великого читач отримує можливість пізнати побут і життя русичів, родинні зв'язки з Європою. Культурне надбання нації, архітектурний стиль храмів, вишуканість соборів Київської Русі, завжди привертало увагу іноземців і це, на думку автора, активно спостерігається за князів Володимира Великого та Ярослава Мудрого. Політичні взаємини Володимира Великого з Польщею, Німеччиною переконують у тому, що зовнішня політика князя була далекоглядною, а після дипломатичних зустрічей з чеськими послами наставала “тільки вічна та щира любов” [4, с. 65].

Важливим для патріотичного виховання є ретроспективна розповідь про національно-визвольну війну під проводом Богдана Хмельницького, основні досягнення у ході війни (1648 – 1657 рр.). Автор також згадує і про трагічні наслідки Переяславської угоди.

Належну увагу педагог приділяє вихованню та освіті козаків на Запорізькій Січі. Зокрема, на прикладі Ю.Кульчицького показує зразкового учня січової школи, в якій діти навчалися та виховувалися на ідеалах козацької педагогіки.

Історичний нарис “Кульчицький – герой Відня” активно читався тодішньою національною елітою, друкувались рецензії у провідних періодичних виданнях. А сам І.Филипчак в одному з листів до педагога Б.Заклинського писав, “що гарно оправлену книжку віддали кардиналові до Відня” [2, с. 4]. Автор описує соціально-побутове життя різних верств суспільства XVII ст., що проживали на теренах сучасної України, зосереджує увагу читача на політичних, моральних цінностях української шляхти, висвітлює життя козаків на Запорізькій Січі, битви козаків під Хотиним, Синопом, Каффою, Трапензутом, Царгородом [11, с. 44]. Історичні факти і події дають можливість читачеві уявити політичний та соціальний устрій Запорізького війська.

Маловідомим фактом для широкого кола був героїзм українців при облозі Відня турками 1683 р., зокрема українського шляхтича із Самбірщини – Юрія Кульчицького гербу Сас. Про нього писали також В.Щурат, І.Німчук. У газеті “Неділя” опубліковано короткий уривок із нарису І.Филипчака “Кульчицький – герой Відня” під назвою “Крізь турецькі обози”, де повідомлено, що “в нарисі описано життя Юрка Кульчицького, його любов до України, через яку мусів тікати на Січ, пригоди в Туреччині та побут у Відні” [10].

У краєзнавчих нарисах педагог вводить історичні події і, розповідаючи малознані факти з історії рідного краю, виховує національно-патріотичних громадян своєї Батьківщини. Педагог порушує проблему морального виховання, акцентує увагу на духовних цінностях, які доносилися до селян священиками, констатує, що священики с. Берегів проводили різні бесіди, заходи виховного значення [8, с. 66]. Над формуванням високої моральної свідомості кожного жителя села працювала сім'я Савриків, і це було вивчено педагогом із церковних джерел. Цінною книгою для педагога-краєзнавця виявилася “Єрмалогіонь”, яка дала можливість отримати інформацію про відому родину священиків Гавриків, яка молилась з парафіянами с. Берегів усе XVIII ст. і після себе залишила “акафіст І. Богослову, написаний дрібним уставом”. У цій книзі підібрано “вислови для звеличення патрона церкви”, з неї вивчали віруючі християни молитви та релігійні афоризми [8, с. 38].

На сьогоднішній день всі ці твори відомі читачеві, оскільки видавались в Україні та за кордоном (Аргентина, США). Повість “Кульчицький – герой Відня” вперше була надрукована у 1933 році, а в 1983 році була перевидана у Кліфтоні, стараннями Ірини Дибко-Филипчак.

Сьогодні виховання покликане передусім на основі кращих традицій духовної й культурної спадщини минулого, формувати в молоді національну ідею в інтересах Української держави, сприяти вихованню патріотів, спроможних відстояти її незалежність. Більш детального дослідження потребують проблеми змісту виховання, громадсько-просвітницької діяльності І.Филипчака.

Історичні нариси і твори краєзнавчої тематики І. Филипчика не втратили своєї актуальності і залишаються одними із найцікавіших книг, метою яких було і є формування патріотичних почуттів у дітей та молоді, бажання бути гідними слави своїх предків. Вони є джерелом збагачення теорії та практики виховання учнівської молоді у сучасних умовах. Творче використання спадщини педагога сприятиме вихованню патріотів України, спроможних відстояти її незалежність. Подальшого дослідження потребує літературно-публіцистичний доробок Івана Филипчика, твори, присвячені розвитку шкільництва на Лемківщині і Бойківщині.

Список використаних джерел

1. Герасимович І. Рецензія на працю І. Филипчика "Будівничий держави" // Рідна школа. – 1935. – Ч. 22. – С. 345.
2. ЛННБ України ім. В. Стефаника, відділ рукописів, ф. 48 (фонд Заклинських). – Оп.1. – Спр. 49-г. Филипчик Іван. Листи до Заклинського Богдана Романовича. – 23 арк.
3. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : АПН, 2003. – С. 36-46.
4. Филипчик І. Анна Ярославна – королева Франції. – Дрогобич : Відродження, 1995. – 169 с.
5. Филипчик І. Будівничий держави / Іван Филипчик. – 2-е вид., доп. – Буенос-Айрес, Вид-во Юліана Середяка, 1985. – 150 с.
6. Филипчик І. Дмитро Детько. – Буенос-Айрес: Вид-во Юліана Середяка, 1985. – 124 с.
7. Филипчик І. Іванко Берладник або пропаша сила. – 2-е вид., доп. – Буенос-Айрес : Вид-во Юліана Середяка, 1986. – 135 с.
8. Филипчик І. Історія села Берегів Самбірського повіту. – Б. р. : Накл. культурних установ : читальні "Просвіти", кооп. "Єдність", каси "Селянська поміч" і кружка "Сільський господар", 1935. – 77 с.
9. Филипчик І. Княгиня Романова. – 2-е вид. – Кліфтон : Б.в., 1984. – 165 с.
10. Филипчик І. Кризь турецькі обози // Неділя. – 1933. – Ч. 32 (251). – 20 серпня.
11. Филипчик І. Кульчицький – герой Відня. – 2-е вид. – Кліфтон : Б.в., 1983. – 187 с.
12. Чужинці на німецьких високих школах // Самбірські вісті. – 1941. – Ч. 10. – С. 3.

The article deals with national values in the works on local history topics and historical essays of Ivan Fylypchak (1871 – 1945) – a pedagogue, a writer, a public figure of Halychyna. Attention is paid to the content of national-patriotic education of children and youth, the idea of the united Ukraine, patriotism, love for native land, knowledge of a mother tongue, moral aspects of the formation of patriotic feelings in a family.

Key words: *I. Fylypchak, national patriotic education, historical essays, works on local history topics, patriotism.*



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 37.091.2

Базиль Л. О.*

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ СПЕЦКУРСІВ У ФОРМУВАННІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті на основі теоретичного аналізу навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю учитель української мови і літератури, висвітлено роль і значення спецкурсів і спецсеминарів у формуванні літературознавчої компетентності як складного цілісного комплексу, що поєднує в собі освітньо-змістовий, ціннісно-орієнтаційний, діяльнісно-практичний компоненти.

Ключові слова: літературознавча компетентність, спецкурс, спецсеминар, учитель української мови і літератури.

В умовах функціонування інформаційного полікультурного простору актуалізовано суспільну роль учителів української мови і літератури й істотно підвищено вимоги до якісного рівня їх професійної підготовки. З огляду на динамічний розвиток сучасного літературно-мистецького процесу, зміщення акцентів у системі цінностей людства, оновлення літературознавчої науки, що породжують необхідність зміни технологій вивчення української літератури, збільшено значущість літературознавчої компетентності у професійно-особистісній структурі педагога-філолога. Відтак у просторі фахової освіти майбутніх словесників виникає проблема реформування літературознавчої підготовки на засадах компетентнісного підходу. Результатом такої підготовки має бути літературознавча компетентність.

Різномасштабні питання літературознавчої освіти майбутніх філологів перебувають у колі наукових інтересів Н.М.Білоус, О.Є.Бондаревої, Л.В.Бутенко, О.А.Галича, В.В.Гладишева, А.В.Градовського, С.О.Жили, О.О.Ісаєвої, Г.Д.Ключека, А.В.Козлова, О.М.Куцевол, В.І.Марка, Л.Ф.Мірошніченко, М.К.Наєнка, Є.А.Пасічника, В.І.Пахаренка, Т.С.Пінчук, В.Ф.Погребенника, О.М.Семенов, А.Л.Ситченка, Б.І.Степанишина, Г.Л.Токмань, З.О.Шевченко, В.І.Шуляра та ін. Наукову діяльність учені спрямовують на вивчення методологічних і теоретичних засад фахової підготовки філологів, шляхів і засобів удосконалення освітнього процесу у вищих навчальних педагогічних закладах, проблем формування у студентів готовності до здійснення різних видів професійної діяльності.

Дослідники активно працюють над розробкою науково-теоретичних концепцій, експериментальних методик, апробують різні моделі оптимізації вищої педагогічної, професійної і філологічної освіти, що передбачає реформування організаційних процесів, її структури, змісту, принципів взаємодії з практикою й інноваційними процесами освітніх інституцій. Однак проблемі розробки й упровадження спецкурсів, що сприяють формуванню літературознавчої компетентності, не приділено належної уваги.

З огляду на зазначене, у статті шляхом теоретичного аналізу навчальних планів, освітньо-професійних програм підготовки учителів української мови і літератури, навчальних програм курсів і практичного досвіду діяльності ВНЗ з'ясуємо роль і значення спецкурсів

* © Базиль Л. О., 2012

і спецсеминарів у формуванні літературознавчої компетентності майбутніх фахівців. Для досягнення мети статті уточнимо сутність понять «літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «спецкурс», «спецсеминар»; з'ясуємо нормативні вимоги щодо впровадження у навчальний процес ВНЗ курсів вільного вибору студентів; визначимо роль спецкурсів і спецсеминарів із літературознавчих дисциплін у формуванні літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

У контексті нашого дослідження, що ґрунтується на загальнотеоретичних підходах (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно-розвивальний, герменевтичний, культурологічний, екзистенціальний тощо), літературознавчу компетентність розуміємо як цілісний багаторівневий комплекс властивостей особистості, який забезпечує ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення завдань шкільної літературної освіти, пов'язаних із успішною адаптацією людини в суспільстві. У статті виходимо з позиції, що літературознавча компетентність як професійно-особистісний феномен має складну структуру елементів, об'єднаних у просторі освітньо-змістового, ціннісно-орієнтаційного і практично-діяльнісного компонентів [1].

Основні вимоги до формування сукупності літературознавчих знань і філологічних умінь учителів-словесників закладено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах, освітньо-професійних програмах, програмах із навчальних курсів, науково-методичних посібниках для підготовки фахівців зі спеціальності «Філологія. Українська мова і література». Модернізацію літературознавчої підготовки на засадах компетентнісного підходу обумовлено стандартами вищої освіти України, що становлять собою систему компонентів, у яких детерміновано «цілі й цінності, зміст і результати, основні характеристики освітніх програм, нормативну структуру освітнього процесу, його об'ємну та часову структуру у загальнодержавній, галузевій площинах та в середовищі окремих ВНЗ з орієнтацією на поетапне та підсумкове діагностування ступенів досягнення цілі, рівнів освіти та освіченості у масштабах країни та її адміністративних територій, на можливість порівняння і зіставлення їх у світовому просторі» [2, с. 311].

Основна ідея організації літературознавчої підготовки на засадах компетентнісного підходу полягає в наданні студентам можливості самостійного усвідомленого пошуку необхідної інформації, її інтерпретації й аналізу для отримання нового знання вже з першого курсу навчання. При цьому ефективною організаційною формою є спецкурси і спецсеминари літературознавчої тематики.

В інформаційному просторі спецкурс визначають як структурний компонент професійного циклу, що забезпечує спеціальну підготовку (або спеціалізацію), і є особливою формою організації лекційних занять, змісту яких притаманні високий рівень новизни і деталізоване вивчення наукової проблеми [14 с. 164; 12, с. 206]. Спецсеминар традиційно розуміють як специфічну організаційну форму семінарських занять, під час яких студенти можуть виступати з науковими доповідями, підготовленими на основі проведених досліджень із окремої проблеми.

Наведена позиція аргументує думку, що спецкурси літературознавчої тематики мають науково-теоретичний характер щодо вивчення конкретного питання, й поглиблюють знання студентів з фольклору, історії, теорії літератури, літературної критики, герменевтики, текстології, порівняльного літературознавства, літературного джерелознавства, евристики, археографії, палеографії, читачезнавства, елементи яких входять до структури освітньо-змістового компонента літературознавчої компетентності [1, с. 6].

Спецсеминарам із літератури притаманна практико-діялісна своєрідність осмислення окремої наукової проблеми літературного процесу. Означена форма організації навчальних занять сприяє формуванню навичок правильної читацької діяльності, умінь аналізувати художні, наукові, публіцистичні тексти (як у роздрукованому, так і в електронному, мультимедійному форматах), позитивно впливає на розвиток методологічної літературознавчої

культури, читацької свідомості, навичок інформаційного пошуку, що складають основу ціннісно-орієнтаційного й діяльнісно-практичного компонентів літературознавчої компетентності [1, с. 7].

Вперше вузькотематичні навчальні курси у фахову підготовку педагогів-філологів було запроваджено наприкінці 50-х – на поч. 60-х рр. ХХ ст. з метою залучення студентів усіх курсів до масштабної колективної дослідницької праці. Відтак у процесі дослідження конкретної проблеми окремої галузі знання поступово утворювався науковий гурток. Кожний із гуртківців виконував індивідуальне дослідження за самостійно обраною темою. Однак усі студенти працювали за єдиним напрямком (літературознавчим методом чи підходом до осмислення явищ літературного процесу), попередньо визначеним у змісті спецкурсу [13].

Нині, згідно з чинними навчальними планами підготовки вчителів української мови і літератури у системі професійної підготовки філологів, нормативні курси становлять 70% від загального учбового навантаження студентів, а варіативні (курси за вибором ВНЗ і курси за вибором студента – спецкурси) – 30%. Кількість годин, відведених на вивчення блоку літературознавчих дисциплін, у класичних і педагогічних університетах суттєво не відрізняється. У вищих навчальних закладах дотримуються структурно-логічної схеми реалізації літературознавчої підготовки, загальної концепції літературознавчої освіти «бакалавра філології» та вимог нормативних документів до навчальних планів підготовки вчителів української мови і літератури (рис.1).

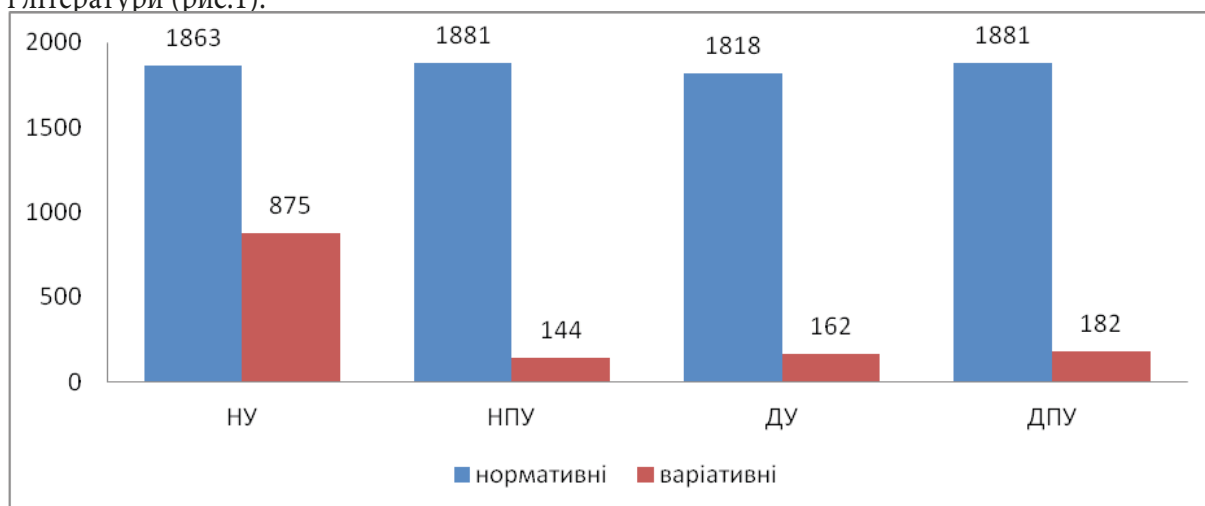


Рис. 1. Співвідношення між нормативними і варіативними літературознавчими курсами у класичних і педагогічних ВНЗ

Як бачимо з діаграми, співвідношення нормативних і варіативних дисциплін залежить від специфіки закладів (класичний/педагогічний ВНЗ, національний чи державний), освітніх традицій навчального закладу, спеціалізацій підготовки («Художня культура», «Українознавство», «Зарубіжна література», «Редагування літературних і освітніх видань», «Бібліотекознавство» тощо), наукової комплексної теми кафедри, а також, – як справедливо визнає академік М. З. Згуровський, – «від особистісних знань, умінь і «професійних кондицій» науково-педагогічних працівників» [3].

Опанування змісту літературознавчих дисциплін відбувається протягом IV (ОКР «бакалавр»), V (ОКР «спеціаліст») чи VI (ОКР «магістр») років навчання за чітко вираженою закономірністю збільшення науково обґрунтованої інформації про літературний процес. Відтак формування літературознавчої компетентності є цілісним, складним і безперервним процесом на фоні літературознавчої освіти. Стратегічною його метою є утворення у свідомості студентів цілісного уявлення про образ літератури, поглиблення літературознавчих знань і розвиток

філологічних умінь, які у своїй сукупності забезпечують успішність виконання усіх видів літературознавчої праці під час професійної діяльності.

Запровадження спецкурсів здійснюється відповідно до основних положень нормативних документів ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». При цьому в класичних ВНЗ спецкурси з літературознавчих проблем студенти починають опанувати з I–II курсу (наприклад, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський НУ імені І. Франка, Прикарпатський НУ ім. В. Стефаника), у педагогічних – з III (наприклад, Вінницький ДПУ імені Михайла Коцюбинського, Глухівський НПУ ім. О. Довженка, Кіровоградський ДПУ ім. В. Винниченка) або IV курсів (наприклад, Чернігівський НПУ ім. Т. Шевченка).

Кількість годин, відведених на опанування спецкурсів, складає 54–72 год. (у педагогічних ВНЗ) до 350 год. на кожен дисципліну – у класичних. Таку різницю пояснюємо специфікою напрямів підготовки: 020303 – «Філологія. Українська мова і література» (у класичних ВНЗ), і 030501 – «Філологія.* Українська мова і література» (у педагогічних ВНЗ), спеціалізаціями, що визначають мету, завдання, об'єми змістового матеріалу кожного спецкурсу, а також відповідне науково-методичне забезпечення.

Цикл дисциплін вільного вибору студентів у системі літературознавчої освіти складають у середньому 3–5 спецкурсів із літератури і 3–5 спецсеминарів. Зокрема, у Криворізькому ДПУ передбачено опанування 7 елективних курсів, в Уманському ДПУ ім. П. Тичини – 2 спеціальні дисципліни літературознавчого циклу. Студенти Миколаївського ДУ ім. В. О. Сухомлинського і Херсонського ДУ студіюють зміст 3 елективних літературознавчих курсів. У національних педагогічних університетах (Полтавському і Чернігівському) майбутні вчителі української мови і літератури вивчають 3–4 літературознавчі спецкурси.

Спецкурси з літератури у вищих навчальних педагогічних закладах уможливають поглиблення літературознавчих знань і філологічних умінь шляхом виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань. Основна їх мета – підготувати майбутніх словесників до виконання різних видів літературознавчої праці, обумовлених специфікою професії вчителя української мови і літератури.

Завдання спецкурсів і спецсеминарів спрямовано на підвищення рівня теоретичних знань, розвиток дослідницьких умінь студентів, розширення їхнього професійного світогляду, вироблення філологічної культури, формування готовності до літературознавчої діяльності. Ключові об'єкти змістового наповнення лекцій спецкурсів і доповідей студентів на спецсеминарах – актуальні проблеми літературознавчої науки, явища літературного процесу, історико-літературні факти, літературно-критичні розвідки, які ще недостатньо висвітлені в навчальних посібниках, підручниках з історії, теорії літератури та літературної критики. Наукові ідеї, поодинокі запропоновані у наукових розвідках чи спеціальних монографіях, мотивують студентів до поглибленого засвоєння знань, а відтак сприяють професійному розвитку, стимулюють до постійної самоосвіти і самовдосконалення у фаховій праці.

Логіка думки зумовлює до аналітичного огляду навчальних програм окремих дисциплін вільного вибору студентів у напрямі формування літературознавчої компетентності. Вартим уваги вважаємо досвід Черкаського НУ ім. Б. Хмельницького, де значна увага приділяється формуванню навичок компаративного аналізу художніх текстів; НПУ імені М. П. Драгоманова, в якому у студентів формують уявлення про феномен фольклоризму і взаємодії літератури з фольклором; Глухівського НПУ ім. О. Довженка, на базі якого літературознавча підготовка здійснюється на текстоцентричній основі; Чернігівського НПУ імені Т. Шевченка, де майбутні вчителі усвідомлюють взаємозв'язок різних видів мистецтва і методику вивчення української літератури в загальноосвітніх закладах на загальнокультурному тлі; Вінницького ДПУ ім. М. Коцюбинського, в якому одним із завдань літературознавчої підготовки є вироблення креативно-творчих умінь студентів; Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка, на базі якого вихованці осмислюють літературний процес на основі аналізу художньо-біографічної

прози; Мелітопольського ДПУ ім. Богдана Хмельницького, в якому особливу увагу приділено формуванню у студентів уявлення про феноменальність історичних творів, виробленню вмінь здійснювати аналіз творів на засадах структуралізму, інтертекстуальності; Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Г. Сковороди, де опанування літературознавчих курсів здійснюється на засадах екзистенціально-діалогічної філософії мистецтва.

Актуальними в умовах профілізації шкільної освіти є спецкурси з проблем осмислення здобутків художньої літератури кінця ХХ – початку ХХІ ст. – це «Сучасна українська література», «Шляхи і проблеми розвитку новітньої української літератури (кінець ХХ – поч. ХХІ ст.)», «Постмодерна література», «Українська література кінця ХХ ст.», уведені в усіх ВНЗ до змісту навчальних планів ОКР «спеціаліст», «магістр».

Аналіз робочих навчальних програм і науково-методичного забезпечення зазначених спецкурсів показав, що в них закладено вимоги до формування у студентів літературознавчої компетентності.

Розглянемо, на поглиблення яких структурних компонентів літературознавчої компетентності спрямовано окремі спецкурси. Серед основних її складників – наявність світоглядної позиції про художню літературу і художній твір як про складну систему взаємопов'язаних елементів, художньо значимих тільки у складі цілого; знання про основні підходи, методи і прийоми сучасного аналізу літературного твору, вміння обрати найбільш оптимальні технології для аналізу конкретного мистецького явища, навички вільного оперування літературознавчими знаннями для осмислення явищ літературного процесу. На вироблення таких позицій і формування означених умінь спрямовано спецкурси: «Теоретичні основи аналізу художнього твору» (Кіровоградський ДПУ ім. В. Винниченка), «Аналіз художнього твору» (Луганський НУ ім. Т. Шевченка), «Принципи та прийоми сучасного аналізу літературного твору», «Філологічний аналіз твору» (Сумський ДПУ ім. А.С.Макаренка).

Спецкурс «Функціонування традиційних структур в українській і зарубіжній літературі» спрямовано на поглиблений аналіз і вивчення літературознавчої проблеми функціонування традиційних структур (сюжетів, образів, мотивів) у фольклорі й літературі (Мелітопольський ДПУ ім. Богдана Хмельницького) [8]. Знання історіографії традиційних сюжетів, національної специфіки процесу вивчення традиційного сюжетно-образного матеріалу, основних традиційних структур, їхнього місця в українському літературному процесі та ролі у збереженні національної пам'яті й уміння виконувати літературознавчий аналіз творів, об'єктивно їх оцінювати, безперечно, входять до літературознавчої компетентності вчителя української мови і літератури.

В умовах новітніх поглядів на українську класичну літературу значний потенціал для формування літературознавчої компетентності закладено у спецкурси і спецсемінари за творчістю Марка Кропивницького, Івана Карпенка-Карого, І.Я.Франка, О.П.Довженка. Особливе місце І.Я.Франка в українській літературі і літературознавчій науці визначає необхідність спеціальних занять, які повинні надати глибину, цілісність і завершеність усього попереднього вивчення особистості і творчості письменника у школі і ВНЗ. Зокрема метою курсів за вибором студентів: «Франкознавство», «І.Франко і проблеми теорії літератури» (Львівський НУ імені І.Я.Франка) передбачено висвітлення літературознавчої концепції І.Я.Франка щодо питань методології літературознавства, ролі і сутності мистецтва, проблем історичного розвитку літератури, націоналізації та інтернаціоналізації літературного процесу кінця ХІХ – початку ХХ ст., розкриття феномену дослідження національної ідеї в літературі як об'єкту літературознавчого аналізу, відображення основних проблем психології творчості, з'ясування естетичних основ художнього твору і специфіки літератури як виду мистецтва [7].

Метою спецсемінару «Довженкознавство і вивчення творчості О.П.Довженка у системі шкільної літературної освіти» (Глухівський НПУ ім. О. Довженка) є поглиблення теоретичної підготовки студентів про сучасні підходи до вивчення творчості кінодраматурга у

школі й у ВНЗ, що входить до структури освітньо-змістового компонента літературознавчої компетентності.

Недостатність наукової розробленості ключових літературознавчих проблем сучасної словесності частково заповнюються спецкурсами-спецсеминарами «Біблія і художня література», «Еволюція українського історичного роману», «Біблійні мотиви і сюжети в українській літературі», «Народний світогляд і його відбиття в українській літературі» (Кам'янець-Подільський НУ імені Івана Огієнка), «Взаємодія мистецтв під час вивчення літератури в школі» (Міжнародний економічно-гуманітарний університет імені С.Дем'янчука, Чернігівський НПУ імені Т. Шевченка), «Теорія жанрів і стилів» (Львівський НУ ім. І. Франка), «Літературні групи й угруповання міжвоєнного періоду» (Львівський НУ ім. І. Франка), «Література та ЗМІ», «Література в системі мистецтва ХХ ст.» (Чернівецький НУ ім. В. Федьковича), «Феномен драматургії в контексті сьогодення» (Глухівський НПУ ім. О. Довженка) та ін.

Опанування змістовим матеріалом означених спецкурсів поглиблює світоглядне уявлення студентів про літературу як цілісну художню систему, що є одним із важливих складників літературознавчої компетентності учителя-словесника. Саме на заняттях циклу дисциплін вільного вибору студентів майбутні фахівці мають змогу обґрунтувати теоретичні проблеми літературного процесу (взаємодія стильових течій, літературних напрямів і жанрів, сутність публіцистичних і ліричних прийомів оповіді, зміна функцій розповіді, інтертекстуальність як об'єкти наратології, творча індивідуальність, літературна естетика й її еволюція, образ автора й образ оповідача, сутність естетичної утопії, художнього хронотопу та ін.), представити й аргументовано довести власні світоглядні позиції щодо конкретних мистецьких явищ.

Дослідженню однієї з центральних проблем сучасної філології – фольклоризму літератури присвячено спецкурс «Література і фольклор» (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова). Навчальну дисципліну спрямовано на формування у студентів умінь аналізувати «відфольклорні» явища літератури, досліджувати проблеми фольклоризму і фольклоризації в сучасній українській культурі, особливо у процесі осмислення творів молодих письменників сучасності. Змістове наповнення курсу передбачає дослідження актуальної проблеми фольклоризму авторських текстів від «Слова о полку Ігоревім» до новочасних творів.

Урахування факторів, що сприяють зверненню письменника до фольклору, і сукупність відомостей про систему і природу фольклорних і літературних жанрів, дозволяють студентам глибше зрозуміти художню структуру творів О. Ю. Кобилянської, М.М. Коцюбинського, О. П. Довженка, М. П. Стельмаха та ін., що позитивно впливає на підвищення рівня знань і вмінь, які входять до освітньо-змістового, ціннісно-орієнтаційного й практично-діяльнісного компонентів літературознавчої компетентності.

Серед умінь оцінно-зорієнтованого й практично-діяльнісного компонентів літературознавчої компетентності виокремлюємо навички аналізувати поетичні тексти. Віршованій мові притаманна своя специфіка, що спричиняє труднощі у сприйнятті і розумінні змісту поезій. Особливо складно аналізувати твори поетів-сучасників. Віршам постмодерну характерна виняткова проблематика, нова виражальна форма, різноманіття поетичних засобів, специфічні, неординарні образи, що вимагають від читача певного рівня обізнаності, ерудиції, літературної компетентності. На вироблення у майбутніх учителів української мови і літератури умінь аналізувати поетичні твори спрямовано спецкурс «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» (РДГУ ім. Степана Дем'янчука). Метою курсу передбачено поглиблення літературознавчих знань на фоні загальної, педагогічної і вікової психології, усвідомлення підходів до розуміння художніх поетичних текстів, оволодіння практичними навичками розуміння сучасної поезії, ускладненої новотворами, у єдності поетичного змісту і конкретних форм їх втілення в індивідуальному авторському слові. Опанування матеріалу навчальної дисципліни сприяє формуванню елементів освітньо-змістового компонента літературознавчої компетентності, а саме – знань про психологічні особливості сприйняття і розуміння поетичних творів, особливості розуміння індивідуально-авторських інновацій

поетичних творів ХХ століття, основні характеристики діалогічності поетичного тексту, психологічні аспекти вивчення художнього тексту поезій у школі, динаміку дослідницьких підходів до розуміння тексту. Активність студентів на заняттях сприяє виробленню окремих елементів оцінно-зорієнтованого й практично-діяльнісного компонентів літературознавчої компетентності. Серед них – уміння «побачити» в різних структурних елементах віршованого твору втілення загальної авторської ідеї, змістового й мовного багатства; уміння розкрити внутрішній смисл поетичного твору під час його інтерпретації, навички використовувати у практичній діяльності основні методи і прийоми розуміння поетичного тексту [10].

Майбутні вчителі-словесники опановують не тільки предмети лінгвістичного і літературознавчого циклів, а й пізнають основи художньої культури та інших видів мистецтв: живопису, театру, музики, кіно, архітектури. Формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів в умовах реформування загальноосвітньої школи, де розширюється цикл естетичних предметів, природно входячи в програми середніх і старших класів, немислимо без встановлення постійних міжпредметних зв'язків літератури з іншими видами мистецтва, що забезпечують формування у студентів естетичної спостережливості і сприйнятливості, розвитку високих естетичних смаків, підвищення загальної естетичної грамотності. У взаємодії з суміжними мистецтвами естетична сутність літератури знаходить найбільшу силу художнього впливу. Ефективний у цьому відношенні спецкурс-спецсеминар «Література в системі мистецтва ХХ ст.» (Чернівецький НУ ім. В. Федьковича). На заняттях курсу студенти аналізують новітні сценічні інтерпретації української драматургії, останні кіноверсії творів Т. Г. Шевченка, Лесі Українки, І. Я. Франка, М. М. Коцюбинського, О. П. Довженка та ін., образи персонажів творів українських письменників в ілюстраціях художників.

В умовах оновлення змісту літературної освіти в школі і недостатньої кількості високоякісних наукових джерел із методики викладання словесності переходу студентів-філологів у «нову методичну свідомість» сприяють спеціальні курси: «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Аналіз мови художнього твору в школі», «Філологічна і методична культура словесника», «Урок літератури в школі: літературознавча і методична концепція».

Означені спецкурси і спецсеминари розширюють професійний світогляд, формують дослідницьку культуру, вдосконалюють навички роботи з теоретичними розвідками, уміння об'єктивно оцінювати художні твори й літературно-критичні розвідки, підвищують рівень філологічної і зокрема читацької свідомості, стимулюють науковий пошук.

У програмах спецкурсів-спецсеминарів кафедр літератури важливе місце відведено методичним підрозділам, які включають конкретні питання для самоперевірки, перелік текстів для аналізу з кожної теми, що сприяє закріпленню отриманих знань і застосування їх на практиці, а також вихованню професійного і творчого мислення. Відмінною рисою всіх спеціальних курсів є глибоке знання їх авторами проблем, актуальних у практиці як вузівського, так і шкільного викладання літератури. Крім володіння технікою аналізу, в літературознавчій праці важливою є наявність особистості-дослідника. Запорукою професіоналізму і творчих успіхів майбутніх учителів літератури служить постійна робота над собою і відданість навчальному предмету. У професійній діяльності вчителів бажано не лише мати якісну ґрунтовну підготовку, а й володіти вміннями формувати у школярів стійкі інтереси до творчої і дослідницької діяльності, виробляти навички відрізнити високоякісні художні зразки від кітчу, поцінювати класичну і сучасну літературу, переживати важливі для духовного становлення особистості естетичні емоції, прищеплювати вишукані естетичні смаки. Саме тому розробка і включення дисциплін вільного вибору студентів у аспекті оновлення літературознавчої підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу є виправданими.

Отже, літературознавча компетентність є складним цілісним комплексом, що поєднує в собі освітньо-змістовий, ціннісно-орієнтаційний, діяльнісно-практичний компоненти, які складаються із сукупності знань, умінь, навичок, регламентованих чинними навчальними планами, програмами навчальних курсів відповідно до системи освітніх стандартів. Ефек-

тивною формою вироблення літературознавчої компетентності є спецкурси і спецсемінари, кількість яких залежить від специфіки навчального закладу, напрямів підготовки, спеціалізацій, наявності наукових шкіл, комплексної теми кафедри, наукової ерудованості викладачів й обмежується нормативними положеннями Державних стандартів вищої освіти України, стандартів ВНЗ. Формування літературознавчої компетентності є тривалим і безперервним процесом, що забезпечується оновленням літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу, й передбачає розробку і запровадження варіативних курсів.

Перспективами подальшого дослідження вважаємо з'ясування факторів успішності вироблення літературознавчої компетентності майбутніх словесників у процесі опанування спецкурсів і спецсемінарів.

Список використаних джерел

1. Базиль Л.О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури: навч. програма курсу [для студ. вищ. навч. пед. закладів]/ Л.О.Базиль. – Луганськ: «Ноулідж», 2011. – 150 с.
2. Байденко В. И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования : монограф. / В.И.Байденко – Новгород : Нов. ГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 440 с.
3. Згуровський М. З. Дипломована псевдоосвіта, або Суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України / М.З.Згуровський // Дзеркало тижня. - 2006. - № 6 (585)
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]: Наказ МОН України від 31.12.2004 р. №988. – Режим доступу: <http://www.education.gov.ua>
5. Марко В.П. Теоретичні основи аналізу художнього твору : навчально-методичний комплекс – Кіровоград, 2008. – 47 с.
6. Офіційний сайт Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка. Кафедра української літератури. – Режим доступу: http://www2.kspu.kr.ua/filology/index.php?option=com_content&task
7. Офіційний сайт Львівського національного університету імені І.Я.Франка. Філологічний факультет – Режим доступу: <http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/index.html>
8. Офіційний сайт Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Філологічний факультет – Режим доступу: http://filolog.mdpu.org.ua/index.php?option=com_mtree&task
9. Офіційний сайт Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Інститут української філології. – Режим доступу: <http://www.iuf.npu.edu.ua/index.php>
10. Психологічні засади розуміння поетичного тексту. Програма навчального спецкурсу для студентів спеціальності 6.020303 «Філологія» / розробник Ніколайчук І.О. – Рівне: РДГУ, 2008. – 24 с.
11. Семенов О.М. Тенденції літературознавчої підготовки у вищій школі / О.М.Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – №12. – С. 13 – 17.
12. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. Метод. пособ. – 2-е изд. / Т.А.Стефановская. – М. : Изд-во «Совершенство», 2000. – 272 с.
13. Фохт У.Р. О перестройке высшего педагогического образования / У.Р.Фохт // Сборник научных трудов. – М. : Наука, 1969. – Вып. 126. – С. 79 – 86
14. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. /Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПШ, 1999. – 440 с. - Т. 3.

In the article on the basis of theoretical analysis of curricula for training the Ukrainian language and literature teachers the role and importance of special courses and seminars in the formation of literary competence as an integral complex which combines educational, valuable-orientation, practical components is described.

Key words: *literary competence, special courses, special seminars, Ukrainian language and literature teacher.*

УДК 378. 147

Безцінна Ж. П.*

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена розгляду використання мультимедійних засобів для організації самостійної роботи студентів в процесі навчання іноземним мовам в немовному ВНЗ. Особливе значення мультимедійні засоби мають для прискорення процесу засвоєння і запам'ятовування великого обсягу запропонованого мовного матеріалу завдяки одночасному використанню декількох каналів сприйняття. Однією з переваг самостійної роботи з мультимедійними засобами є можливість студентів навчатися усного мовлення без допомоги викладача.

Ключові слова: немовний ВНЗ, іноземна мова, мультимедійні технології, мультимедійні продукти, самостійна робота, технічні засоби навчання.

Прагнення України зайняти гідне місце серед країн європейської спільноти і мати партнерські відносини з іншими розвинутими країнами світу і, відповідно, необхідність її інтеграції у високотехнологічне конкурентне середовище зумовили необхідність того, що українські фахівці мають вільно орієнтуватися в спільному інформаційному просторі. В умовах все більш стрімкого розвитку науки і техніки вони вимушені шукати необхідну їм інформацію не тільки в українських чи російських джерелах, але й в матеріалах іноземною мовою, щоб постійно бути в курсі останніх досягнень закордонних вчених.

Науково-технічний прогрес та його вплив на соціальні та суспільні відносини стає важливим аспектом, що визначає характер змін у системі освіти. І в зв'язку з цим в наш час вивчення іноземних мов стає особливо значущим.

Але практика вказує на той факт, що останнім часом навчальний план в технічних ВНЗ передбачає досить обмежену кількість годин, що призначено на вивчення іноземної мови. При цьому обсяг потоку учбової інформації підвищується, і навіть за умови збільшення кількості годин та введення факультативних курсів стає все важче охопити всі аспекти навчання іноземних мов і озброїти майбутніх фахівців всіма знаннями, необхідними їм для того, щоб вільно орієнтуватися в сучасному морі інформації. Слід зауважити, що більша кількість годин, що надаються для оволодіння іноземною мовою, відводиться на самостійну роботу. В зв'язку з цим постає декілька важливих питань: як підвищити мотивацію студентів для занять іноземною мовою самостійно, як проводити контроль за виконанням завдань, як зробити самостійну роботу ефективною? З цієї причини перед вищою школою постає необхідність розвинути такі методи навчання, які навіть в таких умовах дозволили б домогтися досить високого рівня знань студентів, а також забезпечити ефективність їхньої самостійної роботи. Навчальні комплекси, що було створено до недавнього часу, з багатьох об'єктивних причин не відповідають цим вимогам. У розв'язанні цих проблем важливе місце займає комп'ютерне програмне забезпечення освітнього процесу. Завдяки можливості зберігати та сумісно використовувати великий обсяг текстового, звукового та візуального матеріалу, комп'ютер став потенційно потужним і зручним засобом підтримки та збагачення існуючих навчальних планів.

Однак, якщо дослідженню можливостей використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в процесі навчання іноземних мов присвячено значну кількість наукових праць вітчизняних та закордонних фахівців (А. Андреев, Б. Кларк, В. Солдаткін, В. Безпалько, М. Віве, Н. Фролова), то питання про доцільність їх використання при самостійному навчанні досліджено ще недостатньо.

* © Безцінна Ж. П., 2012

Метою даної статті є аналіз використання інформаційно-комунікативних технологій для організації самостійної роботи студентів в процесі навчання іноземних мов в немовному ВНЗ.

Одними з сучасних і перспективних ІКТ є мультимедійні технології (ММТ). Під *мультимедійною технологією* ми розуміємо технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей. Говорячи про різні аспекти використання ММТ в освіті, ми обмежуємося розглядом питань використання *технічного засобу навчання* або комп'ютерно орієнтованого засобу навчання "нового" покоління, якому притаманні характерні ознаки: можливість об'єднання інформації, представленій в різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація) та інтерактивний режим роботи з інформацією [3, с. 93]. Причому, особливий акцент робиться на можливості діалогового режиму [5, с. 247]. Оскільки інформація надається в різних формах, це підвищує досвід користувача і дозволяє швидше засвоювати інформацію [2, с. 93].

Вивчення інформації, особливостей її обробки, безумовно, має починатися з методів надання інформації, оскільки саме специфіка методів зумовлює подальшу технологію передачі та обробки інформації, можливості її використання в традиційному і відкритому навчанні. В зв'язку з цим, питання, пов'язані з ефективним поданням інформації і, в тому числі, учбового матеріалу, є одними з найважливіших проблем навчання.

Розглядаючи психологічний вплив інформації на студентів, необхідно відзначити, що оптимальне подання інформації дозволяє їм приймати те чи інше рішення без звичайних довгих розмірковувань [1, с. 71]. Використання засобів мультимедіа для самостійної роботи має ще деякі переваги з психологічної точки зору. Спілкування з комп'ютером гарантує конфіденційність. Студент сам бачить свої помилки і не боїться, що його будуть критикувати, чи що він може отримати низьку оцінку своєї роботи. Крім цього, він може повертатися до матеріалу, який є для нього складним стільки, скільки потрібно для його успішного засвоєння. Таким чином, не знижується самооцінка студента, і на заняттях, які проводяться в групах, він відчуває психологічний комфорт, що підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови.

Попередні дослідники дійшли висновку, що використання засобів мультимедійних технологій у процесі навчання студентів дозволяє істотно підвищити показники змістового розуміння та запам'ятовування запропонованого матеріалу. Серед причин, частіше за інші, називали можливість синкретичного навчання (одночасно зорового та слухового сприйняття матеріалу), активну участь в управлінні поданням матеріалу, легке повернення до тих розділів, які потребують додаткового аналізу.

Мультимедійні продукти і послуги Інтернету надають широкі можливості для підвищення ефективності процесу навчання не тільки тому, що вони забезпечують одночасне використання кількох каналів сприйняття в процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, що подається кількома органами відчуття. Вони надають змогу імітації складних реальних ситуацій і експериментів; дозволяють візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів і т. п. Графічні можливості комп'ютера, який може представити матеріал у вигляді малюнків чи анімації, є важливими під час вивчення нової лексики, коли студент за допомогою зображення на моніторі асоціює фразу чи слово іноземною мовою не з фразою чи словом рідною мовою, а безпосередньо з дією чи предметами. Фактично ми маємо справу з принципом наочності в навчанні, який було розроблено давно, але він потребує подальшого наукового розвитку в нових умовах використання ММТ в навчанні.

Під *мультимедійними продуктами* (ММП) будемо розуміти документи, які несуть в собі інформацію різних типів і припускають використання спеціальних технічних пристроїв для їх створення та відтворення (тобто мультимедійні продукти створюються засобами ММТ) [4, с. 105]. Нині в вищих навчальних закладах з метою підтримки та

збагачення навчального плану найчастіше використовують такі мультимедійні продукти, як інтерактивні довідники та матеріали для самоосвіти (словники, енциклопедії, самовчителі різних мов тощо); освітні програми разом з іграми або освітні програми з інтерактивними, подібними до ігор та розваг, параметрами, мета яких – викликати інтерес і бажання пізнавати більше.

До позитивних аспектів використання мультимедійних засобів можна також зарахувати інтерактивність, індивідуалізацію процесу навчання, підвищення мотивації студентів, що призводить до інтенсифікації процесу навчання.

Принцип інтерактивності полягає в процесі представлення інформації у відповідь на запит користувача, а також оцінку реакції студента. Однією з виключно важливих властивостей комп'ютера, якою не володіє жоден з навчальних засобів, є здатність взаємодіяти з людиною. Саме завдяки цій якості засобів мультимедіа стало можливим самостійне навчання усному мовленню. За допомогою звукових карт студент може записати свою мову, а потім прослухати її і порівняти з вимовою носіїв мови, і отримати оцінку виконаних вправ з усного мовлення. Це означає, що у методистів з'явилася змога створювати адаптивні дидактичні матеріали, з якими студенти можуть працювати самостійно, в індивідуальному темпі, в заданій чи вільній послідовності, не відчуваючи багатьох труднощів самостійної роботи. Інтерактивність дозволяє, деякою мірою, керувати наданням інформації: студенти можуть індивідуально змінювати настройки, вивчати результати, а також відповідати на запити програми про конкретні побажання користувача. Вони також можуть встановлювати швидкість надання матеріалу і кількість повторень, що відповідають їх індивідуальним академічним потребам [6, с. 94]. Саме завдяки інтерактивності комп'ютера стало можливим використання технічних засобів для забезпечення самостійної роботи студентів.

Індивідуалізація процесу навчання реалізується завдяки використанню гіпертекстової технології організації даних та розробці багаторівневих учбових матеріалів. Працюючи з такими навчальними посібниками, студент отримує необхідну йому в даний момент інформацію, різну як за характером, так і за глибиною та складністю. Таким чином, студенти стають активними учасниками навчального процесу.

Мультимедія забезпечують можливість підвищення мотивації і інтенсифікації навчання за рахунок використання сучасних способів обробки аудіовізуальної інформації. Говорячи інакше, сучасний комп'ютер дозволяє розробникам дидактичних матеріалів оперувати таким комплексом вербальних та невербальних засобів, якого в їх розпорядженні не було ніколи. Ці засоби дозволяють створювати естетичні, цікаві, пізнавальні, проблемні матеріали, а саме вирішити проблему інтелектуальності заданій на різних етапах навчання, і тим самим підвищити мотивацію.

Особливе значення набуває використання ММТ для організації самостійної роботи студентів в технічному ВНЗ. Світова наука швидкими темпами рухається вперед і, в зв'язку з цим, необхідно постійно вносити корективи в зміст курсу спеціальних дисциплін. Використання електронних версій конспектів лекцій та навчальних посібників дозволяє вносити до них необхідні зміни при мінімальних затратах і забезпечити зворотний зв'язок між студентом і комп'ютером, індивідуалізувати процес навчання, підвищуючи при цьому його мотивацію і роблячи процес засвоєння нових знань більш цікавим.

Комп'ютер не тільки забезпечує перегляд відеоматеріалів, що описують технологічні процеси іноземною мовою, але й надає студенту змогу їх повторного перегляду і проведення тестування своїх знань, включаючи навіть перевірку вимови технічної термінології. І в цьому полягає одна з його головних переваг перед іншими технічними засобами навчання.

Мова йде не тільки про використання багаторівневих навчальних комплексів для навчання граматиці, мовному спілкуванню і навичкам перекладу технічних текстів. Навички роботи з текстами іноземною мовою необхідні для самостійної роботи

в Інтернеті. Вже на початковому етапі навчання спеціальності студенти залучаються до наукової роботи. Для написання наукових статей і тез доповідей для виступу на різноманітних студентських конференціях студенти мають звертатися до зарубіжних джерел, які ще не були перекладені рідною мовою. Не кажучи вже про те, що комп'ютерні програми є незамінними при підготовці презентацій доповідей для виступів на подібних конференціях. Велику цікавість у студентів викликає участь у відеоконференціях, де вони можуть обмінюватись знаннями і ідеями зі студентами зарубіжних ВНЗ, що у перспективі призводить до розробки спільних науково-дослідних проєктів, що реалізуються за допомогою Інтернету. Спільні інтереси і знання іноземної мови стають основою для ведення листування між студентами суміжних ВНЗ, що також є позитивним аспектом для підвищення мотивації у вивченні іноземних мов. Завдяки використанню Інтернету студенти вже не вважають себе обмеженими рамками тільки одного навчального закладу. Вони мають доступ до порталів і сайтів інших суміжних ВНЗ, що знаходяться в іншій точці земної кулі для аналізу проведення наукових досліджень, що їх цікавлять.

Однак, як показують спостереження, використання даного засобу навчання має і негативні аспекти. Серед них можна назвати розсіювання уваги, можливу відсутність зворотного зв'язку, недостатню доступність, недостатньо розвинені навички роботи з сучасною комп'ютерною технікою, складність створення учбових матеріалів і недостатність коштів на їх розробку.

Проте, сучасні темпи розвитку суспільства ставлять все більш високі вимоги до рівня підготовки майбутніх фахівців. І рішення цієї проблеми, на наш погляд, не є можливим без використання мультимедійних технологій.

Виходячи з вищесказаного, ми можемо зробити висновок, що мультимедія є навчальною технологією, яка завдяки наявним їй якостям інтерактивності, гнучкості та інтеграції різноманітних видів наочної учбової інформації, а також завдяки можливості враховувати при її використанні індивідуальні особливості студентів і підвищити їх мотивацію, може успішно використовуватися для організації самостійної роботи студентів та є однією із значущих рис сучасної системи освіти.

Список використаних джерел

1. Давыдов В. В. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредованной использованием компьютерных систем / В. В. Давыдов // Психологическая наука и образование. - 1996. - № 2. - С. 68-72.
2. Кирмайер М. Мультимедиа / М. Кирмайер // Пер. с немецкого. С-Пб., 1994. - 120 с.
3. Мультимедиа в преподавании языков // Тезисы докладов / МГУ, 1995. - 102 с.
4. Мультимедиа / Под ред. А.И. Петренко. - М. : БИНОМ, 1994. - 272 с.
5. Толковый словарь по компьютерным технологиям и Internet. 6-е издание. - К. : Диалектика, 1996. - 480 с.
6. Фролова Н.Х. Возможности мультимедийных технологий (тезисы) /Н. Х. Фролова // Высокие технологии в педагогическом процессе: Тезисы докладов Региональной научно-практической конференции. Н. Новгород : ВГИПИ, - 2000. - С. 92-96.

The article is devoted to considering the application of multimedia for organizing the educational process in the course of teaching foreign languages for specific purposes. Multimedia have a special importance for improving the quality of decimilation and memorizing of a great amount of language material due to simultaneous use of several perception channels. One of the advantages of individual work with multimedia is the possibility of students' mastering their oral speech without their teachers' control.

Key words: a technical university, a foreign language, multimedia technologies, multimedia products, individual work, teaching facilities.

УДК 378. 147

Гаврилюк Л. В. *

ЗАСОБИ ЗАОХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИКОНАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ В ПОЗАНАВЧАЛЬНИЙ ЧАС

У статті звертається увага на необхідність проведення та популяризацію науково-дослідної роботи студентів (НДРС), визначаються засоби заохочення до неї. Проаналізовано основні форми НДРС у позанавчальний час. Обґрунтовано доцільність використання іноземної мови як засобу підвищення ефективності наукової роботи студентів.

Ключові слова: науково-дослідна робота, заохочення, позанавчальна робота, іноземна мова

У країнах пострадянського простору, зокрема в Україні, науково-дослідна робота студентів була започаткована ще в тридцятих роках ХХ ст., але до початку п'ятдесятих років відзначалася непослідовністю і стихійністю. Тож, цілісна система організації науково-дослідної роботи студентів формувалася поступово, на ґрунті інтенсивного розвитку наукової роботи у вищих навчальних закладах, зміцнення творчих зв'язків з науковими школами тощо і виконувала частково функцію удосконалення навчального процесу, виховувала риси дослідника, підвищувала якість професійної підготовки фахівців. Сьогодні наука та наукові досягнення є важливим фактором, який визначає місце держави в міжнародній системі, рівень життя населення, успішність життєдіяльності людини. Хоча останнє десятиріччя минулого століття характеризувалося негативним ставленням молоді до науки, ситуація почала змінюватися на краще, але ж не тою мірою, якою б хотілося. Старшокласникам та студентам молодших курсів важко визначити своє ставлення до наукової діяльності, а робити це на старших курсах може бути запізно. Тому постає питання пошуку засобів активізації інтересу молоді до науково-дослідної роботи.

Дослідження фахівців в галузі соціології, психології, педагогіки впевнено вказують на той факт, що одним з найефективніших способів виховання інтересу студентської молоді до майбутньої професії безперечно є залучення її до творчої діяльності, яка безпосередньо пов'язана із професійною освітою. Питаннями розвитку творчого потенціалу студентів в процесі взаємодії їх навчальної та дослідницької діяльності вивчалися Д. Александровим, В. Артемовим, М. Байдан, Є. Белкіною, З. Кличниковою, В. Намазовим та ін.

Проблема активізації дослідницької діяльності студентів вирішувалась педагогами-дидактами Д. Вилькеєвим, М. Даниловим, В. Єсіповим, І. Лернером, П. Підкасистим та ін.

У роботах Т. Климової, Т. Попової, В. Свиридової, Т. Черняєвої розглянуто роль дослідницької діяльності в професійній підготовці майбутніх педагогів. Але, на наш погляд, не достатньо уваги приділялося науково-дослідній роботі іноземними мовами.

Метою статті є висвітлення основних видів науково-дослідної роботи студентів та пошук найоптимальніших способів залучення студентів ВНЗ до науково-дослідної роботи, а також визначення ролі іноземної мови серед них.

Дослідницька діяльність – це особливий вид діяльності, вона ставить специфічні вимоги до якостей свого суб'єкта [3, с. 53]. Науково-дослідницька діяльність студентів дозволяє якнайповніше виявити індивідуальність, творчі здібності, готовність особистості до самореалізації. Важливо відмітити, що процес дослідження є індивідуальним і ціннісним як в освітньому, так і в особистісному розумінні.

Проаналізувавши численні визначення та етапи наукового дослідження, можемо зробити висновок, що НДРС студентів – це виконання робіт дослідницького характеру, пов'язаних з науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів з метою перевірки гіпотез, встановлення закономірностей розвитку явищ навколишнього світу.

* © Гаврилюк Л. В., 2012

Як правило, зміст і форми НДРС відповідають основним напрямам науково-дослідної діяльності вищого навчального закладу, базою її організації і проведення є кафедри.

Аналіз положень про науково-дослідну роботу студентів багатьох ВНЗ дав нам можливість стверджувати, що зміст і характер НДРС визначаються:

- а) проблематикою дослідницької і науково-методичної діяльності кафедр, факультетів, ВНЗ;
- б) тематикою досліджень, що здійснюються кафедрами у творчій співпраці з закладами освіти, з усіма профільними для ВНЗ установами та організаціями;
- в) умовами дослідницької роботи студентів, наявністю бази дослідження, можливістю отримання необхідних документів, наявністю комп'ютерної техніки; забезпеченням НДРС науковим керівництвом та ін.

У стандартах вищої освіти дослідницька складова в підготовці студента виділена як значуща. Однак наразі дослідницька діяльність реалізується та здійснюється досить безсистемно – шляхом виконання сукупності курсових робіт, випускної кваліфікаційної та дипломної робіт, змістовно мало чи взагалі не пов'язаних між собою [2, с. 336-340]. Можна лише певною мірою погодитися з даним твердженням, адже все перераховане вище належить до тих форм НДРС, які проводяться у навчальний час згідно з навчальними програмами. На наш погляд, в останні роки все більше доводить свою ефективність така НДРС, яка відбувається у позанавчальний час у формі конференцій, конкурсів, підготовки до публікацій у студентських наукових збірниках тощо.

Ось декілька аргументів, чому студентську науку необхідно популяризувати та спрямувати на неї увагу суспільства, а також залучати студентську молодь до участі в ній. НДРС є однією з форм навчального процесу, в якій чудово поєднуються навчання та практика. В рамках наукової роботи студент спочатку набуває перші навички дослідницької роботи, потім починає втілювати набуті теоретичні знання у дослідженнях, так чи інакше пов'язаних з практикою, а наприкінці цього довгого процесу можлива участь у наукових конференціях різного рівня, у тому числі міжнародних. Різноманітність форм НДРС дає можливість кожному студенту ВНЗ знайти заняття до душі, і участь в ній необхідна для гармонійної та глибокої освіти.

Спираючись на аналіз рівнів сформованості готовності студентів до НДР, можемо виділити такі:

- 1) високий рівень характеризується розумінням значущості НДР, інтересом до дисципліни, що вивчається, та власної НДР; вмінням аналізувати, систематизувати, узагальнювати; володінням логікою наукового дослідження, вмінням самостійно планувати її та реалізувати; високою пізнавальною активністю; розвиненими навичками опрацювання першоджерел, реферуванням та анотуванням наукової та технічної літератури за спеціальністю іноземною мовою.
- 2) середній рівень характеризується усвідомленням особистісної значущості НДР, але поверхневою уявою про неї, несформованістю навичок її виконання, нестабільним інтересом до дисципліни, не завжди адекватною самооцінкою;
- 3) низький рівень характеризується нестійким інтересом до дисципліни, нерозумінням соціального та особистісного значення НДР, невмінням працювати з літературою, бачити проблему, виділяти протиріччя, нездатністю самостійно побудувати логіку дослідження, недостатньою задоволеністю власною діяльністю, нездатністю до творчого вирішення задач, відсутністю прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Встановлено, що 70 % студентів мають низький рівень сформованості готовності до НДР, а у 30 % - середній рівень [5]. Отриманий результат свідчить про недостатню підготовленість студентів до НДР, тим більше, якщо ми говоримо про ведення роботи іноземними мовами.

Маємо погодитися, що досить часто університетське викладання, так звана стандартизованість змісту і методів, що використовуються під час проведення аудиторних занять, розрахована на середній рівень студентів, обмежений доступ до науково-методичної інформації, зовнішня мотивація науково-пізнавальної діяльності не сприяє зниженню наукового потенціалу студентської молоді.

На нашу думку, іноземну мову можна вважати цілком дієвим засобом формування готовності та прагнення студентів до науково-дослідницької діяльності. Адже відомо, що 80 %

літератури публікується іноземними мовами, зокрема англійською. Тому саме за допомогою іноземної мови науковець може самостійно створювати простір для вільного самовираження, становлення індивідуальних інтересів та схильностей.

Прикро констатувати також, що й статус викладача, котрий займається науковою роботою зі студентами, є генератором нових ідей, і викладача, який не працює в цьому напрямку, здебільшого, однаковий. Наукова робота в університеті продовжує залишатися своєрідним додатком, а не основним інтегративним компонентом навчального процесу. Для порівняння наведемо такий приклад: у французьких університетах на виконання курсової роботи відводиться сімдесят годин самостійної роботи і дванадцять – тридцять годин консультацій з науковим керівником; уже кількість годин вказує на вагомість наукової підготовки майбутніх фахівців, її значення у практичній діяльності школи. Про виконання науково-дослідної роботи іноземними мовами, зокрема у немовних ВНЗ України, мова взагалі не йде.

Причина – у невідпрацьованому дійовому організаційно-економічному механізмі залучення до наукової роботи талановитої молоді, забезпечення розвитку студентської наукової діяльності.

У належній організації та проведенні науково-дослідної роботи важливу роль має відігравати системний підхід, суть якого – у скоординованих чітких навчальних планах спеціальності, дієвому організаційно-економічному механізмі залучення талановитої студентської молоді до наукової роботи.

Вважаємо, що система НДРС в університеті повинна реалізуватися спеціально створеною Радою з науково-дослідної роботи студентів і здійснюватися за органічно поєднаними напрямками: науково-дослідницька робота студентів у навчальному процесі та науково-дослідна робота студентів у позанавчальний період, котрі в комплексі забезпечують підготовку спеціалістів-дослідників. Окреслені напрями включаються в загальні плани навчально-виховної, наукової роботи університету, факультету, кафедри.

Дослідницька робота іноземними мовами в позанавчальний час виступає продовженням навчальної і є ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації її творчих здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Серед форм наукових досліджень, до яких можна залучити студентів у позанавчальний час, виділяємо наукові конференції, форуми, «круглі столи», гуртки, дискусійні клуби тощо.

Викладач іноземних мов має право здійснювати диференційований підхід у науковому керівництві, приділяючи більшу увагу студентам, котрі прагнуть наукового розвитку. Кращі студентські роботи за рекомендацією наукового керівника, кафедри пропонуються на студентську наукову конференцію.

У роботі конференції чи конкурсу варто передбачити участь не лише студентів даного університету, а також, за відповідним узгодженням, і студентів з інших вищих навчальних закладів. Виступ молодого науковця-дослідника бажано супроводжувати доречним використанням ілюстративного матеріалу.

Важливу роль у роботі з науково обдарованою студентською молоддю відіграє, на наш погляд, система заохочень. Кращі студенти повинні мати постійну і відчутну мотивацію щодо відмінного навчання, творчих наукових пошуків, досягнення високих пізнавальних результатів, які виходять за межі середнього студентського стандарту. Вважаємо, що існуючий так званий спектр матеріальних і моральних заохочень студентів потрібно суттєво розширити.

Серед організаційних заходів цілком виправдано слід передбачити рейтингову оцінку загального рівня студентів (кращі студенти курсу, факультету, конкурс на кращу студентську групу), затвердження індивідуальних планів для студентів, що успішно займаються науковою роботою; введення в навчальні плани спеціального дня наукової роботи за індивідуальним планом.

Незважаючи на прагматизм сучасної студентської молоді, вважаємо, що в силі залишаються такі моральні стимули, як подяки ректора університету, декана факультету, завідувачів кафедр, особисті урочисті зустрічі з ними кращих студентів; публікація наукової статті за

результатами дослідження у збірнику студентських наукових праць; участь у всеукраїнських, міжнародних конкурсах, конференціях тощо.

Університетам слід подбати про включення часу, відведеного на керівництво студентською науковою роботою у позанавчальний час у навчальне навантаження науково-педагогічних працівників. Практика підтверджує: лише спільними зусиллями, скоординованими діями можна забезпечити безперервність ланцюжка: здібний школяр – активний студент-дослідник - обдарований магістрант - талановитий аспірант - видатний науковець.

Отже, проаналізувавши рівні сформованості готовності студентів до ведення науково-дослідної роботи та визначивши, що більшість має низький показник готовності, ми зосередили увагу на необхідності залучення якомога більшої кількості студентської молоді до ведення НДР, її популяризації та заохочення студентів до різних її видів, зокрема у позанавчальний час. А з урахуванням кількості інформації іноземними мовами, саме її роль стає очевидною. Ефективність же науково-дослідницької роботи в цілому залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки, сформованості спонукально-мотиваційної сфери студента.

Список використаних джерел

1. Крушельницька О.В. Методологія і організація наукових досліджень студентів / О.В. Крушельницька. – Навч. посібник. – К. : Кондор, 2003. – 258 с.
2. Лабунская Н.А. Основы формирования личностной исследовательской системы студента / Н.А. Лабунская // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium". - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. – 2003, вып.29. - С. 336-340.
3. Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Педагогика. – 2006. - №2. – С.51-59.
4. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі / І.С. П'ятницька-Позднякова. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 312 с.
5. http://www.spbappo.ru/article_cat2.html//Формирование у учащейся молодежи положительного отношения к науке.

The necessity of performance and popularization of students' research work has been pointed out; the stimulating means have been defined. The main forms of students' out-of-class research work have been analyzed. The expediency of using the foreign language as a means of increasing the students' research work efficiency has been substantiated.

Key words: *students' research work, stimulation, out-of-class work, foreign language.*

УДК 378.147/81'373:34

Гіренко І. В.*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОНАВЧАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовані шляхи ефективної організації самостійної роботи студентів з вивчення іноземної мови в позааудиторний час. Самостійна робота з іноземної мови допомагає їм засвоювати знання, оволодівати уміннями та навичками. Це дозволяє використовувати її в повсякденному спілкуванні, професійно спрямованій комунікації, діловому мовленні, а також у науковій роботі.

Ключові слова: *самостійна робота, кредитно-модульна система, познавальна діяльність, навички.*

В умовах інтеграції України до світового освітнього товариства зростає необхідність знання кожним спеціалістом іноземної мови. Сучасне соціальне замовлення вимагає виховання

* © Гіренко І. В., 2012

самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної і продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуючись у житті суспільства [1, с. 6-7]. Значні зміни в освіті та умовах праці викликають велику потребу у навчанні протягом усього життя, а отже, висувають на перший план здатність і вміння людини до самоосвіти, самостійної навчальної діяльності, пізнавальної самостійності, самостійної роботи.

Роль самостійної роботи та самостійної навчальної діяльності в наш час настільки значна, що ця проблема вимагає щоразу нових підходів та розв'язань, створення нових навчально-методичних матеріалів, особливо, коли це стосується навчання іноземної мови, яке, як відомо, вимагає значної долі самостійності. Зростає роль самостійної роботи в умовах кредитно-модульної системи, яка передбачає відведення достатньої кількості матеріалу на самостійне опрацювання з наступним його контролем. У Положенні про кредитно-модульну систему організації навчального процесу підкреслюється посилення ролі самостійної роботи студентів у навчальному процесі [1, с. 47].

Питання планування, організації, управління та контролю самостійної роботи (самостійної навчальної діяльності, самоосвіти, автономності навчання тощо) викликає інтерес у науковців з точки зору психологічного аналізу процесу діяльності з навчання студента. Саме в самостійній роботі, як основному засобі оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять, найяскравіше проявляються такі особистісні якості студента як мотивація, цілеспрямованість, самоорганізованість, самосвідомість, самостійність, особиста відповідальність, самоконтроль, самодисципліна тощо. М. Дьяченко, Л. Кандибович, Е. Іващук, В. Нечаєв, О. Пометун, О. Савченко, Л. Рувинський, Т. Шамова та інші наголошують на тому, що самоосвіта – це самостійна навчальна діяльність, яка керується та спрямовується мотивацією. Опанування іноземної мови мотивується зовнішніми факторами. Але ефективність самоосвіти залежить від формування внутрішньої мотивації [3, с. 36]. Важливо в студентів сформувати вміння самомотивації своєї діяльності, тобто зацікавитися, переконати себе в необхідності виконувати її, побачити важливість цієї діяльності та її результатів для себе особисто. Таким чином, самоосвіта набуває особистісного характеру. Реально отриманий у процесі навчання результат виступає як нове знання, новий засіб дії [4, с. 44]. Проте, особливості організації вивчення іноземних мов в позанавчальний час, досліджені недостатньо.

Мета статті – розглянути основні складові самостійної роботи студентів у позааудиторний час як обов'язкового виду їхньої навчальної діяльності, дослідити її місце у навчанні іноземної мови в технічному ВНЗ.

Ефективне навчання неможливе без систематичного використання методів отримання, обробки та систематизації знань. Така робота є вагомим і плідним, якщо значною мірою здійснюватиметься самостійно, якщо людина буде докладати максимум своїх зусиль, умінь і навичок для досягнення суттєвих результатів. Коли фахівець навчиться самостійно розбиратися в проблемах, завданнях, питаннях тощо, тільки тоді він може бути достатньо впевненим у своїх переконаннях і зі знанням справи відстоювати їх перед іншими. Розвиток самостійності студентів, їхньої здатності до самонавчання, до пізнавальної самостійності стає в наш час дуже важливим завданням у навчанні. Різке збільшення обсягу інформації в усіх галузях знань, прискорення темпів утілення досягнень науки і техніки в національну економіку вимагають від сучасного спеціаліста систематичного оновлення професійних знань. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у формуванні в студентів здатності до самостійної роботи (самостійної діяльності) та пізнавальної самостійності як риси особистості. Тільки самостійна робота, самоосвіта, самовдосконалення, самостійна діяльність саме протягом усього життя можуть зробити людину справжнім професіоналом, знавцем своєї справи, зробити її справді необхідною для суспільства. Якщо людина не навчиться практично з початкової школи працювати

самостійно, прагнути до розширення свого світогляду, вдосконалення своєї майстерності, вона ніколи не досягне відповідного рівня досконалості, не зможе принести бажаної користі людям і не отримає сатисфакції від своєї діяльності [5, с. 34].

Для того, щоб отримати максимальну віддачу від самостійної роботи, необхідно правильно визначити цілі, зміст, методи та форми організації процесу навчання, тобто потрібно керувати своєю пізнавальною діяльністю. Здібність студентів регулювати свої дії вказує на наявність самоконтролю, який повинен мати місце не тільки після закінчення, а також і під час процесу всієї діяльності. Критична оцінка результатів своєї діяльності підвищує творчий потенціал студента, розвиває аналітичне мислення та самостійність у процесі накопичення знань. Поняття самостійної роботи можна трактувати як складний пізнавальний процес, систему внутрішніх і зовнішніх дій, зумовлених єдністю мотивів і цілей, спрямований на сприйняття і творче засвоєння знань [5, с. 35]. Результативність процесу навчання значною мірою залежить від закріплення досягнень аудиторної роботи. Студенти повинні добре зрозуміти особливості систематичної, копійної і трудомісткої самостійної роботи над іноземною мовою, усвідомити необхідність свідомого сприйняття мовних фактів під час збільшення теоретичних і практичних труднощів та обсягів матеріалу, що вивчається.

Самостійна робота студентів з іноземної мови визначається як форма чи засіб навчальної діяльності, за допомогою якої засвоюють знання, оволодівають уміннями та навичками, досягають практичного володіння мовою, що дозволяє використовувати її в повсякденному спілкуванні, професійно спрямованій комунікації, діловому мовленні, а також у науковій роботі, тобто процес самостійного оволодіння іноземною мовою є процесом пізнання, причому здійснюється він планомірно, систематично, сприяє розвитку логічного мислення та активізації розумової діяльності студентів [3, с. 37]. Мета самостійної роботи є складовою частиною практичних цілей навчання іноземної мови у ВНЗ – удосконалення раніше набутих знань, умінь та навичок, щоб спеціаліст міг вивчати в ході своєї професійної роботи джерела іноземною мовою, вести пошук інформації в зарубіжній літературі, логічно осмислювати знайдену інформацію, користуватися різними видами читання, спілкуватися на побутові, професійні, ділові, культурологічні теми.

Проте, не завжди студенти виявляються готовими працювати самостійно. Багато студентів визнають, що їм не вистачає вмінь правильної організації самостійної роботи, деякі студенти не вміють правильно розподіляти вільний час [2, с. 67]. Тому основна роль у формуванні вмінь працювати самостійно належить викладачу, який демонструє прийоми самостійної роботи на аудиторних заняттях і організовує самостійну діяльність студентів. При цьому у викладачів виникають певні проблеми, серед яких – труднощі визначення відповідних методичних прийомів, вибору адекватних форм самостійної роботи, управління самостійною роботою. Щодо останнього, в методичній літературі виділяють жорстке, відносно жорстке та гнучке керівництво [3, с. 40]. Жорстке керівництво здійснюється, у першу чергу, за допомогою програмованих навчальних матеріалів: одноцільових багатофункціональних посібників, побудованих на основі алгоритмів навчання, адресованих студенту, в яких проектується кожна навчальна операція та подаються ключі для самоконтролю. Відносно жорстке керівництво передбачає виконання студентами як регламентованих, так і нерегламентованих операцій. Гнучке керівництво характеризується заданістю мети та дає студенту можливість самостійного вибору засобів, шляхів та способів виконання навчального завдання. В умовах сучасного закладу освіти домінують відносно жорстке та гнучке керівництво самостійною роботою, які поступово сприяють формуванню автономної особистості, здатної обирати те, що потрібно вивчати для досягнення поставленої для себе мети.

Організація самостійної роботи буде правильною тільки з урахуванням потреб самих студентів в оволодінні іноземною мовою, при правильній постановці завдань, виконання яких потребує певних зусиль. Завдання викладача – допомогти студенту стати суб'єктом самостійної навчальної діяльності, тобто самому визначати цілі, обирати засоби, корегувати, оцінювати, нести відповідальність за свої дії і результат. У цьому викладачу допоможе особис-

тісно-діяльнісний підхід, який передбачає в центрі навчання студента як суб'єкта діяльності [4, с. 37]. Тому ціль занять та способи її досягнення повинні визначатися з позицій самого студента, з урахуванням його інтересів, потреб, індивідуальних особливостей. Викладач має з'ясувати, як студенти уявляють самостійну роботу під час вивчення іноземної мови та допомогти їм оволодіти раціональними прийомами для її виконання. Готовність до самостійного навчання має декілька взаємозалежних та взаємопов'язаних компонентів: психологічний компонент (мотивація, ставлення до даної діяльності, інтелектуальні можливості та здібності, вольовий потенціал, саморегуляція); комунікативний компонент (комунікативна компетенція); методологічний компонент (засвоєння методів та прийомів самостійної діяльності, вміння орієнтуватися в цій діяльності, знання особливостей її виконання).

Залежно від формування кожного з компонентів готовності, розрізняють три її ступені:

- 1) готовність до копіюючої діяльності (перевага зовнішньої мотивації, низький рівень саморегуляції, форма засвоєння дій – наслідування, осмислене копіювання дій викладача, виконання вправ під його керівництвом);
- 2) готовність до відтворюючої діяльності (перевага зовнішньої мотивації, середній рівень саморегуляції, самостійне відтворення студентом прийому, засвоєного сумісно з викладачем, використання засвоєного прийому в аналогічних умовах діяльності);
- 3) готовність до власне самостійної діяльності (перевага внутрішньої мотивації, високий рівень саморегуляції, самостійне виконання різних вправ, використання прийомів у нових, але не в аналогічних умовах діяльності) [3, с. 39-40].

Викладач має визначити рівень готовності кожного студента до самостійного навчання. Для цього проводять різні психологічні тести, анкети, бесіди, спостереження, вивчення продуктів діяльності студентів та інші. Процес формування готовності до самонавчання передбачає:

- 1) спеціальну організацію навчального процесу;
- 2) організацію самостійної роботи як самостійної пізнавальної діяльності.

Основою формування готовності студентів до самостійної роботи є організуюча діяльність викладача на аудиторних заняттях та його керівництво самостійною роботою, яке поступово стає все більш гнучким і опосередкованим. Викладач має ознайомити студентів з ефективними прийомами роботи з різним матеріалом (наприклад, прийомами запам'ятовування лексики чи інформації) та різними джерелами, раціональним плануванням часу та навчальної діяльності, вмінням вести записи. Необхідно розробити та ознайомити студентів з єдиними параметрами оцінки завдань. Студент має критично оцінювати результати своєї роботи. Порівняння результатів самооцінки за визначеними критеріями та оцінки викладача сприятиме формуванню вмінь адекватної самооцінки. Доцільним видається також створення навчальних матеріалів як засобів управління самостійною роботою, які передбачають можливість вибору студентами обсягу і послідовності вправ з метою, наприклад, оволодіння тим чи іншим граматичним явищем. Можливість вибору означає, що студент сам визначає, як ефективно виконати поставлені завдання. Підтвердження важливості самостійної роботи студенти мають відчувати під час аудиторних занять, наприклад, у процесі виконання творчих завдань, які можуть бути реалізовані лише на основі знань, вмінь і навичок, отриманих у процесі самостійної роботи.

Правильно організована самостійна робота, на думку Е. Івашик [3, с.41], дозволяє передбачити кінцеві результати навчання іноземної мови, які вона допомагає досягти:

- 1) оволодіння студентами перцептивними, експресивними та інтерактивними уміннями;
- 2) рефлексію ними своїх професійних цінностей, комунікативних установок і очікувань щодо спілкування (усного чи письмового);
- 3) вибір ефективних способів і прийомів спілкування, адекватним їх індивідуальним особливостям;
- 4) розширення поля усвідомлення ними своєї особистості;
- 5) Вироблення та закріплення вмінь користуватися іноземною мовою для поглиблення своїх професійних знань та світогляду.

Формування фахівця нового типу неможливе без цілеспрямованої організації його самостійної роботи, яка є обов'язковим видом навчальної діяльності під час навчання у ВНЗ. Готовність до самонавчання з іноземної мови дозволяє студентам підтримувати і розвивати систему їхньої безперервної мовної освіти, забезпечує можливість самостійно підтримувати й удосконалювати свій мовний рівень. Самостійна робота студентів з іноземної мови допомагає їм засвоювати знання, оволодівати вміннями та навичками, досягати практичного володіння мовою, що дозволяє використовувати її в повсякденному спілкуванні, професійно спрямованій комунікації, діловому мовленні, а також у науковій роботі. Самостійна робота упродовж усього життя може зробити людину справжнім професіоналом і знавцем своєї справи.

Список використаних джерел

1. Болонський процес: документи. – К.: Вид-во Європейського університету, 2004. – 168 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. Ленина, 2004. – 383 с.
3. Самостоятельная внеаудиторная учебная работа студентов как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в вузе / Е. Иващик // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции / Сб. научн. тр. Моск. гос. линг. ун-та. – 2005. – Вып. 42. – С. 32-42.
4. Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. – М. : Наука, 2005. – 54 с.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 16-25.
6. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 34-36.

The ways of efficient organization of students' independent after-class work on a foreign language helps them to acquire knowledge, to develop skills and habits, to achieve the practical knowledge of a foreign language that helps to use it in everyday, professional and business communication and also in their research work have been considered in the article.

Key words: *after-class activities; credit and module system, cognitive activity, skills.*

УДК 373.5:811.112.2(477)"19"

Калинюк Т. В.*

РОЗВИТОК ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УРСР (40-І-КІНЕЦЬ 80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено особливості розвитку найосновніших форм навчальної діяльності у школах з поглибленим вивченням німецької мови упродовж другої половини ХХ століття.

Ключові слова: *форма навчання, стратегія навчання, іноземна мова.*

Створення сприятливих умов для всебічного розвитку здібностей і можливостей кожного школяра в умовах школи з поглибленим вивченням іноземної мови, зумовлює активний пошук ефективних форм навчальної діяльності. Вважаємо, що тут доречним стане звернення до досвіду використання їх у практиці роботи школи з поглибленим вивченням німецької.

Проблема розвитку, класифікації форм навчання висвітлено у педагогічних працях Я. Коменського, К. Ушинського, В.Оконь, Ч. Купісевича, І. Лернера, І. Підласого, І. Чередова та інших, з точки зору методики викладання німецької мови – Н. Бориско, О. Миролюбова, А. Рацул, І. Салістри, В. Цетлін.

Мета статті полягає в аналізі особливостей розвитку найосновніших форм навчальної діяльності у школах з поглибленим вивченням німецької мови упродовж другої половини ХХ століття.

Вияв і систематизація особливостей розвитку форм організації навчальної діяльності у школах з поглибленим вивченням німецької мови упродовж другої половини ХХ століття здійснено на основі: загальних особливостей розвитку дидактичної системи радянської школи; теоретико-методичних підходів до організації процесу викладання іноземної мови у загальноосвітній школі; вимог, що поставали перед практикою навчання; періодичних змін у змісті іншомовного компоненту освіти (навчальні плани, програми тощо); потреби у розвитку тих форм навчальної діяльності, що безпосередньо забезпечують цілі і завдання спеціальної дидактики іноземної мови.

Специфіка проаналізованого матеріалу передбачає узгодження особливостей тлумачення (у контексті часу) основних педагогічних понять та дидактичних категорій. Для чіткості зіставлення паралельно вживатимемо їхні історичні та сучасні відповідники.

Виявлено, що поняття «форма організації навчання», «форма навчання», «форма навчальної діяльності на занятті» використовуються дидактикою іноземної мови у контексті трактувань загальної дидактики як «зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється в установленому порядку і в певному режимі» [1, с. 186]. Аналіз форм організації навчання у спеціалізованих школах проводитимемо за класифікацією, запропонованою І. П. Підласим. З огляду на це розрізнятимемо:

- за кількістю учнів – масові, колективні, групові, мікрогрупові, індивідуальні форми навчання;
- за дидактичною метою – форми теоретичного навчання: лекція, факультатив, гурток, конференція; комбінованого або змішаного типу: урок, семінар, домашня робота, консультація; практичного навчання – практикуми;
- за місцем навчання – шкільні форми: урок, лабораторні роботи; позашкільні – екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві [2, с. 389].

Систематизація результатів навчальної діяльності шкіл з поглибленим вивченням німецької мови дозволяє констатувати наявність як урочних, так і позаурочних форм навчальної діяльності, метою яких було забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, шляхом пропаганди важливості вивчення іноземних мов. Позанавчальна діяльність акцентувалася на обміні досвідом роботи вчителів, проведенні позакласної роботи в гуртках іноземної мови, факультативах, клубах інтернаціональної дружби, піонерських і комсомольських зборах, випусках стінгазет, радіогазет, підготовці і проведенні конкурсів, олімпіад з іноземної мови, створенні шкільної бази методичної літератури, книг для читання учнів.

Аналіз форм навчання виявив, що воно відбувалося лише в очній формі, вечірніх шкіл такого типу не було. Використовувалися усі форми навчальної діяльності – індивідуальна, колективна і групова, однак остання – порівняно менше.

У методичних розробках та наукових публікаціях виділялися «загальні», «вибіркові», «епізодичні» форми роботи [3, с. 39]. «Загальна» форма – де всі учні працюють над одним матеріалом і виконують однакові завдання. «Вибіркова» робота над однією статтею окремого учня або декількох груп учнів (2-3). Але при цьому увесь клас працює з одним текстовим матеріалом. Робота здійснювалася індивідуально, під керівництвом вчителя. «Епізодична» форма роботи здійснювалася так: періодично, наприклад, раз у два місяці, вчитель давав учням по черзі домашнє завдання по газеті. Кожному пропонувався окремий номер. Спочатку такі завдання отримували найкращі учні, але з часом увесь клас був залучений до роботи. Алго-

ритм виконання завдання виглядав так: 1) вибір номеру газети, 2) вибір статті, 3) конкретне індивідуальне завдання для учня, 4) домашня підготовка протягом періоду, визначеного вчителем, 5) звіт учня у класі.

Методисти наголошували, що на уроці повинні переважати фронтальні та колективні види навчальної діяльності, такі як фронтальне складання речень по аналогії з поданими реченнями-зразками, запитання до тексту, картин або малюнків, робота з підстановчими таблицями, колективне читання окремих слів, речень, текстів. Нерідко учні разом уголос повторювали сказане вчителем.

Узагальнюючи форми організації навчання у школах з поглибленим вивченням німецької мови, відмітимо їх близькість до форм типової школи: урок, факультативні та позаурочні заняття, шкільні екскурсії (на природу, виробництво, по місту тощо, під час яких учні спілкувалися німецькою мовою).

Процес аналізу наукових джерел з проблем методики викладання німецької мови дозволяє констатувати, що урок німецької істотно відрізнявся від уроків інших загальноосвітніх дисциплін спрямованістю на формування практичних умінь та навичок мовленнєвої діяльності; високим рівнем активності учнів, включених у мовленнєву діяльність.

Як виявлено, у 40-50-х роках методистами (О. Михайлова, І. Салістра, В. Цетлін та ін.) було запропоновано класифікацію уроків іноземної мови, яка повторювала загальнодидактичну: урок пояснення, урок закріплення, урок повторення, урок контролю, урок читання, урок перекладу, урок усного мовлення тощо. Поряд з цим, у відповідності до основної теми уроку І. Салістра виокремлював: урок граматики, урок фонетики, урок лексики. Поєднуючи мету та тему уроку, І. Салістра виділяв урок пояснення граматики, урок закріплення граматики, урок повторення лексики тощо [4, с. 46]. На практиці вчителі часто використовували уроки комбінованого типу.

В.С. Цетлін наголошувала на тому, що урок іноземної мови потрібно розглядати не ізольовано, а у системі – «система уроків», де поряд з вивченням мовного матеріалу здійснюється одночасний розвиток умінь та навичок учнів [5, с. 243]. Система уроків об'єднується за зазвичай або темою для розвитку усного мовлення, або текстом для читання. Поряд з цим, в основі системи уроків лежить і мовний матеріал, який слугує базою для формування умінь та навичок.

У 60-х роках увага методистів зосереджується на комунікативній спрямованості уроку, що зумовило перегляд його структури, розширення типів. Уточнюється поняття «система уроків» – «сукупність уроків, які об'єднані набором одиниць мовного матеріалу, темою для усного мовлення або текстом для читання» [5, с. 397].

Дослідження типології уроків у 80-х роках було продовжене Ю. Пассовим, Н. Гезом. Зокрема, Ю. Пассов запропонував, враховуючи етапи формування мовленнєвих умінь учнів, розрізнити такі їх типи: «I тип – уроки формування мовленнєвих навичок; II тип – уроки удосконалення мовленнєвих навичок; III тип – уроки розвитку мовленнєвих умінь» [6, с. 72].

Структура уроку включала такі елементи: початок уроку, опитування учнів (фронтальне, індивідуальне), пояснення та первинне закріплення навчального матеріалу, повторення (закріплення), повідомлення домашнього завдання з відповідними поясненнями, закінчення уроку [4, с. 43]. Характерною особливістю організації навчального процесу з німецької мови був похвилинний розподіл часу, відведеного на кожен етап уроку, який контролювався дирекцією школи. Прикладом такої типової структури є структура уроку, розроблена І. Салістрою:

1. Початок уроку (привітання, бесіда з черговим, повідомлення плану уроку) – 2 хв.
2. Фронтальна робота (перевірка домашнього завдання, повторення слів, відмінювання дієслів) – 10 хв.
3. Пояснення нового буквосполучення та його первинне закріплення – 6 хв.
4. Робота над новим текстом: пояснення нових слів (8 хв.), розповідь вчителя за картинкою (5 хв.), контроль розуміння розповіді (5 хв.), читання текстів учителем та учнями (5 хв.)
5. Домашнє завдання – 2 хв.
6. Кінець уроку (підведення підсумків) – 2 хв. Всього – 45 хв.

Встановлено, що на початку 60-х років широкої популярності набувають нові типи уроків з німецької мови, так як урок розвитку мовлення (з використанням картинок, діафільмів, кінофільмів), урок-екскурсія на виробництво, у колгосп, на природу, урок усний-журнал, урок роботи над синтетичним читанням, яке учні заздалегідь готували вдома. На практиці вчителі намагалися удосконалити стандартну структуру уроку в напрямі більшої активізації роботи учнів, розширення їх самостійної роботи, розвитку творчих здібностей.

У 80-х роках вчителі почали використовувати нетрадиційні уроки в дискусійній, ігровій та дослідницькій формах.

Встановлено, що в рамках курсів «Технічного перекладу», «Машинопису» використовували різні форми організації навчання: урок, лекція, семінар або практикум, літні виробничі практики. Зі свідчень вчителів стало відомо, під час літніх канікул для учнів 9-10 класів організовувалася виробнича практика з технічного перекладу в установах і на підприємствах. На період практики учні ставали членами трудового колективу. Робочий день учня-практиканта становив 4 години. План проходження практики передбачав: ознайомлення учнів з організацією праці, науково-дослідною роботою, охороною праці, обладнанням цехів, лабораторій, майстерень; ознайомлення із завданнями і організаційною структурою відділу науково-технічної інформації, роботою перекладачів-спеціалістів, наявними словниками, довідниками; виконання перекладів.

Впродовж практики вчителі німецької мови надавали консультації з різних питань теорії і практики перекладу. На завершення, кожному практиканту видавалася трудова книжка, у якій зазначалася назва установи і відділу, де він проходив практику, кількість робочих годин, виконана робота. Керівник практики оцінював роботу учня, робив відповідні зауваження і вносив пропозиції, складав та передав у школу відповідний відгук.

Зазначимо, що поряд зі шкільними формами роботи у спеціалізованих школах широко використовувалися позашкільні та позаурочні форми: індивідуальні, групові та масові [1, с. 303-307]. Найпоширенішими були факультативні заняття. Як свідчать матеріали дослідження, а також підтверджують випускники шкіл, їх проведення мало здебільшого формальний характер. Більшість учителів використовували години факультативних занять як додаткові уроки з метою «ліквідування пробілів у знаннях учнів».

Індивідуальна позаурочна робота у формі консультацій стосувалася питань роботи учнів із додатковою інформацією, допомоги у виконанні творчих реферативних завдань або перекладу, роботи зі слабовстигаючими учнями.

Групові форми позаурочної роботи реалізовувалися через діяльність гуртків та тимчасових груп учнів, для проведення певних заходів (організація бібліотеки німецькомовних книг, проведення вечорів самодіяльності німецькою мовою, тощо). Інколи тимчасові групи перетворювалися у постійно діючий гурток. Силами учнів та учителів організовувалися класні куточки з німецької мови, проводилися тематичні вечори, ранки, піонерські збори німецькою мовою, присвячені революційним датам, життю і творчості зарубіжних письменників. У школах було організовано виступи учнів по радіо та телебаченню, практикувалися передачі «Піонерська зірка» німецькою мовою. Однією із форм групової позаурочної роботи був випуск стінгазет. Заняття гуртків, факультативів проводилися у класах-кабінетах з німецької мови або ж у лінгафонному кабінеті, де члени гуртків разом із вчителем власноруч виготовляли саморобні навчальні посібники, таблиці, фотомонтажі про життєвий і творчий шлях визначних людей Німеччини, про листування учнів школи із зарубіжними друзями тощо.

Водночас, зі свідчень частини випускників стало відомо, що вся діяльність шкільних гуртків зводилася переважно до того, щоб підготувати до свят кілька декламацій чи літературних монтажів.

Як вказує аналіз документальних джерел, навчальна та позанавчальна діяльність школи цілеспрямовано розглядалася як вагома складова системи інтернаціонального виховання як складової комуністичного [7, с. 21]. Особлива роль при цьому відводилася Клубам інтернаціональної дружби (КІД) – організації, метою якої було налагодження контактів з однолітками з союзних республік та країн усього світу. Керівниками КІДів зазвичай були вчителі німецької мови. Учасники клубів проводили вечори, конференції, активно займалися листуванням з німецькими, австрійськими школярами, регулярно обмінювалися альбомами, книжками, поштовими листівками. За результатами листування, учні оформляли класні куточки або стінгазети у рубриках «Вивчайте іноземну мову», «Життя молоді НДР» тощо. Наприклад, у низці спеціалізованих шкіл м. Львова, Києва, Харкова, Кам'янця-Подільського діяли музеї КІДу ім. Ернста Тельмана, Віллі Бределя, де було зібрано листи, експонати, документи. З кінця 80-х років між учасниками КІДу та німецькими школами здійснювалися щорічні обміни делегаціями учасників. З розпадом СРСР більшість клубів припинили своє існування.

Не менш поширеними були театральні гуртки, де інсценізували казки, п'єси німецьких авторів, що підтримувало інтерес учнів до вивчення німецької мови, сприяло розвитку комунікативних навичок тощо. Для молодших школярів вчителі німецької мови розробляли власні інсценівки, використовуючи уже готові: розширювала ролі, кількість діючих осіб, включали у текст вивчені пісні, римівки, вивчену лексику та частину нової тощо.

Групову форму реалізували гуртки з розвитку усного мовлення, під час яких учні обговорювали аудіозаписи, готували інсценівки / вистави німецькою мовою, грали в ігри («Лото», «Відгадай задумане слово», «Відгадай загадку» тощо), тренували діалогічне мовлення. Найпоширенішою формою були інтернаціональні вечори, тематика яких була політично орієнтованою, наприклад «Скрізь у світі є ленінці, і Ленін скрізь живе» (присвячений рятуванню пам'ятника В.І. Леніна у м. Айслебен), «Імена, які зливаються із сонцем» (присвячений полум'яним трибунам революції вечір присвячений Розі Люксембург і Карлу Лібкнехту) та ін.

У кінці 80-х років УРСР більш активно включається у міжнародну співпрацю у сфері освіти. З'являються нові можливості поглибленого вивчення німецької мови шляхом здійснення міжнародних учнівських обмінів, організації підвищення кваліфікації вчителів німецької мови закордоном, підписання міжнародних договорів.

Таким чином, основною формою організації навчання протягом досліджуваного періоду залишається урок, допоміжними – лекція, семінар, практикум, практичні та лабораторні заняття. У 70-80-х рр. виникли нестандартні уроки: урок-екскурсія, урок-усний журнал, урок позакласного читання, та відбувся поступовий відхід від типових, стандартних уроків з чітко структурованим планом до уроків з більш динамічною і гнучкою структурою, що створювала простір для мовленнєвої активності кожного учня. Простежено зміни, що мали місце в процесі розвитку форм навчальної діяльності: перехід від здебільшого колективних форм організації навчальної діяльності до індивідуальних форм роботи як урочних, так і позаурочних, що мали характерні особливості, обумовлені змістом діяльності – вивченням німецької мови; групова робота в позаурочний час реалізується через діяльність гуртків, факультативів, творчих груп, КІДів; колективні форми роботи виражалися у шкільних екскурсіях містом, на природу, виробництво, під час яких учні спілкувалися німецькою мовою; виникнення нової форми роботи з іноземної мови – літньої практики на виробництві у межах курсу «Технічний переклад».

Список використаної джерел

1. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2005. – 560 с. (Альма-матер)
2. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
3. Миллер Е. Н. Работа с газетой : пособие для учителей немецкого языка средней школы / Е. Н. Миллер. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.

4. Салистра И. Д. Методика обучения немецкому языку в средней школе / И. Д. Салистра. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. – 324 с.
5. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М. : СТУПЕНИ – ИНФРА, 2002. – 448 с.
6. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение. – изд. 2-е. – 1988. – 223 с.
7. Заслуженюк В. С. Інтернаціональне виховання в школі / В. С. Заслуженюк. – К. : Радянська школа, 1975. – 142 с.

The article highlights the peculiarities of the development of the most fundamental forms of learning activities in schools with advanced study of German during the second half of the XX th century.

Key words: *a form of learning, strategy of study, foreign language.*

УДК 37.06.4.2

Карандаш М. М.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовано теоретичні підходи до проблеми розвитку в майбутніх учителів культури спілкування, розкрито доцільності її формування у студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *культура спілкування, діалог, міжкультурне спілкування, взаємодія.*

На сучасному етапі розвитку суспільства інтерес вчених до моральних проблем не зменшується. Посилення уваги педагогів до питань формування духовно-морального потенціалу суспільства зумовило й інтерес до культури спілкування. Це пояснюється тим, що розвиток такої культури є складовою морального виховання, у свою чергу, сформована моральна культура проявляється більшою мірою саме у спілкуванні. І це виправдано, адже спілкування, будучи основою міжособистісних стосунків, може сприяти як досягненню консенсусу, консолідації, так і розрізненню. Тому на даний час, пріоритетним напрямком системи освіти має стати розвиток культури спілкування, яка надасть можливість правильно встановити контакт, обмінюватися інформацією, адекватно сприймати установки, переживання партнера, узгодити дії з іншими партнерами, тобто побудувати позитивні стосунки.

Формування культури спілкування зумовлене необхідністю підвищення якості підготовки спеціалістів, а також сприяє особистісному й духовному розвитку людини. У зв'язку з цим, у процесі підготовки студентів варто приділяти значної уваги розвитку комунікативної компетентності, що визначає ефективність спілкування, яке є провідним видом взаємодії між індивідами.

В останні десятиліття більшість науковців активно досліджували проблеми культури спілкування. Різні її аспекти досліджували С. Алферова, А. Бодальов, П. Вацлавик, Д. Джонсон, В. Іванова, І. Кон, Ф. Кузін, А. Леонтьєв, М. Пірен, А. Свенцицький, В. Семиченко, Л. Шевченко, В. Шепель. Питання міжкультурного спілкування – В. Заслуженюк, С. Кучеряну, В. Мірошниченко, Є. Денгуб, В. Присакар, Т. Рюлькер, А. Садохін; еволюцію теорії міжкультурного спілкування – С. Нієто; діалог культур – В. Біблер. У XXI столітті досить актуальними стали питання міжкультурного спілкування. Першими до їх розробки вдалися науковці в США, де виникла необхідність вивчення проблеми конфронтації різних расових та етнічних груп. Дослідникам вдалося обґрунтувати комплексність феномену людського спілкування загалом, а також

* © Карандаш М. М., 2012

значні відмінності в стандартах, цінностях, уявленнях, моделях мислення та поведінки, які властиві представникам різних культур, зокрема. Серед зарубіжних та українських дослідників, що розглядали проблеми міжкультурного спілкування, заслуговують на увагу праці З. Гасанова, В. Заслуженюка, С. Кучеряну, В. Мірошніченка, С. Ніето, В. Присакара, Т. Рюлькера, А. Садохіна. Зважаючи на певні розробки науковців з даної проблеми, переконані, що питання розвитку культури спілкування студентів педагогічних вузів ще потребує розгляду.

Мета статті – обґрунтування теоретичних підходів до проблеми розвитку у студентів культури спілкування, розкриття доцільності її формування у майбутніх учителів.

Сьогодні науковці багатьох галузей все більше уваги звертають на проблему спілкування, вказуючи на необхідність його розвитку. Спілкування містить систему знань, норм, цінностей, зразків та способів поведінки, які людина має можливість реалізувати в діловому та емоційному спілкуванні. Тому доцільність формування її культури не викликає сумнівів.

На думку Н. Смирнової, культура спілкування, як складне особистісне утворення, характеризується ступенем засвоєння, прийняття, застосування й збагачення особистістю духовних багатств суспільства в сфері спілкування (цінностей, норм, наукових знань). Вона вважає, що в культурі спілкування людини наявна єдність духовної та поведінкової складових. До духовної складової особистості вона відносить ставлення до культури спілкування суспільства – соціальних духовних скарбів суспільства – моралі, етикету, знань. Поведінкова – характеризує реальну поведінку особистості в спілкуванні з людьми [4]. Разом з тим дослідниця зазначає, що засвоєння норм є важливим, але не визначальним аспектом суспільної поведінки особистості, оскільки часто порушення норм співвідноситься з добрим знанням нормативних правил. Про це пишуть й інші науковці, але, незважаючи на різнобічне розуміння сутності культури спілкування, виділяють схожі її компоненти: ціннісний – характеризує значимість для особистості норм й цінностей гуманітарної освіти; когнітивний – являє собою знання й уміння особистості у сфері спілкування; поведінковий компонент характеризує реалізацію цінностей, норм і правил у ситуаціях повсякденного спілкування [4].

Культура спілкування визначає способи взаємодії людей у певних ситуаціях, виходячи з норм, національної самобутності суспільства, в ній відображаються ціннісні орієнтації, позиції, соціальні ролі, які виконує особистість у суспільстві. Здатність грамотно спілкуватися, знаходити точки дотику, доходити до консенсусу визначає не тільки адаптаційні процеси, але й професійну реалізацію.

Звичайно культура спілкування залежить не лише від особистості та її комунікативних можливостей, а також від набутих знань, умінь та навичок встановлювати контакти, тому в процесі роботи зі студентами на це важливо звертати увагу.

Під час спілкування необхідними є й комунікативні установки особистості на взаємодію з іншою людиною, особливо іншої національності. Від умінь піти на контакт з представниками інших культур, а також його налагодити залежить успіх міжкультурного спілкування. Тому доречно, працюючи зі студентами, використовувати різні форми й методи роботи, які б сприяли розвиткові умінь будувати діалог культур.

Дослідник даної проблеми З. Гасанов зазначає «Міжнаціональне спілкування – це певні взаємозв'язки та взаємовідносини, в процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних поглядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями» [1]. Міжкультурне спілкування – процес обміну інформацією між окремими особистостями та групами людей, що мають суттєві відмінності в сприйнятті та поведінці [1]. Такі відмінності впливають на характер, форму та результат спілкування. Учасники процесу міжкультурної комунікації вносять у нього особливості своєї культури, які функціонують як основи інформації, що передається та отримується. Успіх його залежить від розуміння учасниками цих відмінностей та усвідомлення єдності й доцільності в досягненні поставленого завдання.

Розвиток міжкультурного спілкування у майбутніх учителів дуже важливий процес, адже вони мають знати, що кожна етнічна спільнота відзначається певною своєрідністю культури спілкування. А оскільки сучасне суспільство є полікультурним, то набуті у ВНЗ знання згодом доведеться застосовувати в професійній діяльності.

Формування культури міжкультурного спілкування містить такі аспекти: визначення мети і завдань; ознайомлення з науковими знаннями про права та свободу людини, народів; про нації та міжнаціональні відносини, про раси та релігійні конфесії; виховання громадянських та загальнолюдських почуттів, свідомості; розвиток позитивного досвіду у спілкуванні з людьми, що належать до різних національних, расових, релігійних груп; забезпечення високоморальної мотивації вчинків та поведінки під час спілкування [2].

Під час організації процесу формування міжкультурного спілкування треба враховувати фактори, що впливають на взаємини між людьми. Цей факт важливий, оскільки взаємостосунки народів і країн, а також етносоціальна ситуація, що склалася у світі, впливає на формування у людей загальних норм культури поведінки. Інформація, яку люди отримують через пресу, телебачення, також впливає на міжкультурну комунікацію, оскільки від того, які відомості (позитивні чи негативні) подають про ту чи іншу народність, буде залежати бажання особистості вступати у взаємодію з її представниками. Негативна інформація може породити відсторонення від інших національних спільнот.

Важливим фактором у формуванні міжкультурної комунікації є власний досвід спілкування особистості з представниками тієї чи іншої етнічної групи, що склався в процесі взаємодії. Він дає можливість самому скласти враження про партнера, а не керуватися вже готовими (інколи не досить об'єктивними). Отже, розвинуті навички міжкультурної комунікації позитивно впливатимуть на процес спілкування.

Сучасна система освіти України, орієнтуючись на нові соціокультурні реалії, все більшого значення надає міжкультурному компоненту в педагогіці. Він передбачає розвиток в особистостей уміння взаємодіяти з представниками інших культур на засадах рівноправності, толерантності. Зважаючи на це, одним із основних завдань сучасної освіти є виховання особистості, котра здатна пізнавати й творити культуру шляхом діалогічного спілкування, що вимагає від усіх учасників педагогічного процесу високого рівня комунікативної культури, комунікативної компетентності, розвинутих навичок спілкування. У зв'язку з цим варто проводити зі студентами таку роботу, щоб вони усвідомили суть діалогу культур, адже більшості з них доведеться працювати у класах, які складаються з представників різних культурних груп.

Суть діалогу, як найбільш прийнятної форми людського спілкування, полягає в тому, що він орієнтований на майбутнє й заперечує віджиті стереотипи й догматичні міркування, а крім того передбачає фундаментальні знання про духовну структуру й інтелектуальну систему суспільства, з яким відбувається діалог й оволодіння необхідним об'ємом уявлень про духовні інтереси партнера. Діалог культур не можна зводити до поняття «обмін продуктами культури», коли духовні цінності, об'єднуючись, взаємоанулюються, й продовжується культурна автономізація.

Серед передумов, які роблять реальним діалог й розуміння іншої культури, дослідники називають той факт, що у світі немає й не було жодної культури, яка б цілком «випадала» із світової культури й не мала б нічого спільного з нею, як і не існує культури, яка б не мала індивідуальних рис.

Майбутні педагоги мають знати, що діалог між представниками різних культур можливий за наявності деяких загальних основ, які є необхідною умовою не лише самого процесу діалогу, а й взаєморозуміння між його учасниками. Тобто необхідним є погодження ціннісних та інших основ, мотивів, цілей тощо. Оскільки цінності культури не тільки об'єднують, але й розділяють. Треба виділяти можливі сфери взаємодії, які не переповнені ціннісними протиріччями й визначити сфери культури, в яких учасники діалогу ще не

готові йти шляхом погодження. Це дасть можливість запобігти конфліктним ситуаціям, які складаються між людьми. Отже, розуміння студентами важливості використання діалогу культур у своїй подальшій професійній діяльності, уміння його вести є важливою ознакою культури спілкування.

Культура спілкування сприяє конструктивній взаємодії у процесі комунікації і є складовою професіоналізму, а також являє собою єдність особистісно важливих світоглядних установок, тому варто організувати роботу з її розвитку в студентів так, щоб формувалися навички поведінки й спілкування, які б допомагали побудувати грамотні позитивні стосунки.

Для досконалої роботи у напрямку розвитку в студентів культури спілкування важливо зважати на наступні її показники та характеристики:

- 1) ступінь досконалості в оволодінні комунікативною системою знань;
- 2) сукупність умов, що забезпечують високий рівень розвитку комунікативної компетентності;
- 3) мова та інші допоміжні засоби комунікації;
- 4) ступінь відповідності мови літературним нормам;
- 5) комунікативна установка на спілкування з іншою людиною як найвищою цінністю;
- 6) сукупність моральних вимог, що стають для людини складовою її звичок й навичок, котрі проявляються в повсякденному спілкуванні;
- 7) уміння застосовувати етичні норми спілкування, комунікативні знання відповідно до етнопсихологічних особливостей індивіда, норм моралі конкретного суспільства з урахуванням загальнолюдських цінностей;
- 8) система загальноприйнятих категорій, установок, стереотипів, звичаїв, традицій, що регламентують міжособистісні стосунки.

Зважаючи на те, що культура спілкування це сукупність теоретичних знань, практичних умінь та навичок взаємодії, варто навчально-виховний процес будувати таким чином, щоб розвивалися всі складові даного феномену. Важливість цього процесу беззаперечно, адже культура спілкування є одним із вирішальних чинників успіху в налагодженні соціальних контактів. Разом з тим це гармонія професійних знань, комунікативних та морально-психологічних можливостей.

Розвиток культури спілкування в студентів передбачає перед усім розвиток здібностей та умінь правильно сприймати оточуючих, певною мірою вміти визначати характер людини, її настрої та внутрішній стан у конкретній ситуації взаємодії. Спираючись на це, шукати адекватний стиль та тон спілкування, правильно підбирати невербальні засоби, налаштовуватися на спокійний, доброзичливий характер побудови діалогу. Разом з тим, важливо розвивати у студентів уміння спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, з людьми представниками різних етнічних, культурних, соціальних, вікових груп. І що важливо для майбутніх учителів, так це уміння співпрацювати в різних видах діяльності, яке також варто в них розвивати.

Підкреслюючи значущість навчально-виховних функцій педагогічного спілкування А.А. Леонтьєв відзначає, що «оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування вчителя із учнями в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності» [3, с. 154].

Культура спілкування спирається на розвиток низки психічних властивостей, мовлення, спеціальні соціальні установки, особливості мислення, зокрема відкритість, гнучкість, нестандартність. Для ефективного спілкування студенти повинні мати таку якість як емпатія, багатий словниковий запас, образність і правильність мовлення, вміти виділяти з почутого головне, ставити точно запитання, логічно будувати висловлювання тощо.

Звичайно, позитивно на розвиток культури спілкування у студентів впливають саме гуманітарні знання, які завдяки формуванню духовності й світоглядних установок сприяють удосконаленню комунікативної компетентності. Тому варто на заняттях використовувати по максимуму потенціал гуманітарних дисциплін. Разом з тим, варто спиратися й на інші

дисципліни, адже в комплексі вони сприятимуть якісному розвитку культури спілкування майбутніх учителів.

Розвиток культури спілкування у студентів педагогічних вищих навчальних закладів є головним чинником процесу навчання, адже вона являє собою систему знань про способи передавання інформації, особливості сприйняття один одного під час взаємодії, будується на основі загальнолюдських принципів спілкування й можливостей конкретних учасників комунікації і що важливо – є складовою професіоналізму.

Дана стаття не розкриває всі аспекти проблеми, тому подальші дослідження варто проводити у напрямку розгляду питань, пов'язаних із розвитком комунікативної компетентності студентів педагогічних вищих навчальних закладів, формування комунікативної культури у майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Гасанов З.Т. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе / З.Т. Гасанов. – М. : Просвещение, 1994. – 125 с.
2. Заслуженюк В.С. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В.С. Заслуженюк, В.В. Присакар // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 22-28.
3. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. 2-е изд. испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
4. Смирнова Н.М. Культура общения как социальный и личностный феномен / Н.М. Смирнова // Режим доступу <http://nmsmirnova.narod.ru/culturaob.htm>.

The article is devoted to the problem of communicative culture. The theoretical approaches to development of communication attitudes and skills in the future teachers are determined. The appropriateness of development of communicative competence of the students of the Pedagogical Colleges and Universities is proved.

Key words: *communicative culture, dialogue, intercultural communication, interaction.*

УДК 821(100).09

Лавруевич Н. О., Лагодзинська Л. Ю.*

ОРИГІНАЛЬНИЙ ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ У ПРАКТИЦІ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті аналізується вивчення художнього твору на мові оригіналу у практиці культуровідповідної освіти, розкривається значення мови та літератури народу для культурного діалогу в контексті засвоєння світових цінностей.

Ключові слова: *культуровідповідна освіта, оригінальна мова, художній текст, текст культури, міжкультурний діалог, концепція педагогічного розвитку, картина світу.*

Згідно з Законом України “Про освіту” вихідним моментом і необхідною умовою цілісності освітньої системи є спрямованість діяльності всіх її суб’єктів на становлення освіти нового типу, що відповідає потребам розвитку і самореалізації людини в нових соціокультурних ситуаціях [10]. Відповідно, одними з основних принципів освіти на сучасному етапі визначено органічний зв’язок літературної освіти зі світовою та національною історією, культурою, традиціями; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей.

Ідея культуровідповідного навчання є також характерною концепцією педагогічного розвитку багатьох інших країн світу. Про це свідчить концепція «культурної грамотності»

* © Лавруевич Н. О., Лагодзинська Л. Ю., 2012

(Cultural Literacy), яка передбачає оволодіння певними знаннями-концептами всієї цивілізації, що безпосередньо впливає на ефективність комунікації; концепція «міжкультурного навчання», спрямована на формування міжкультурної та соціокультурної компетенції у дітей; лінгвокраїнознавчий напрямок викладання іноземних мов в Росії та Україні, спеціальна теорія якого була розроблена Є. М. Верещагініним та В.Г. Костомаровим в кінці 60-70-х рр. минулого століття та досліджена у різних аспектах сучасними вченими та інші теорії [5].

Сучасний етап політичного та суспільного розвитку, створення Єдиного Європейського союзу, відкриття кордонів для культурного обміну, розширення прямих контактів дозволяють говорити про процес глобалізації культури. Європейське педагогічне співтовариство намагається вирішити виховне і освітнє завдання: виховання громадянина світу, здатного жити в об'єднаній Європі. Літературна освіта, яка є провідною ланкою даного процесу, також повинна бути орієнтована на концепцію виховання «людини культури». Культурологічний підхід до вивчення літератури на сучасному етапі передбачає тлумачення художнього тексту як культурного космосу, організуючого діалоги культур і діалоги в культурі, інтегративні зв'язки між літературою та мовою в руслі сучасних вимог методики з метою забезпечення психологічної обґрунтованості і високої мотивації навчання, розширення мовного досвіду учнів, розуміння ними іншомовної культури, розвитку здатності учнів до міжкультурної комунікації, гармонізації раціонального, чуттєвого і духовного для повноцінного гуманітарного розвитку, формування комунікативної компетенції через художню мовотворчу діяльність, що передбачає оволодіння учнями умінь сприймати і продукувати художні тексти. Продовжуючи думку Ф.І. Буслаєва, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинського, сучасно звучить твердження П.Ф. Каптерева: «Є різниця в поглядах на освіту, державному та педагогічному. Піклуючись про освіту, держава має на увазі громадян певної держави, а педагогіка – перш за все громадян світу, тобто людей і їх загальний гуманітарний розвиток» [11].

Ще у 20-ті роки ХХ ст. російський політичний діяч та публіцист С.І. Гессен передбачив нині актуальні ідеї діалогу культур в освіті, зауважуючи, що залучення до всесвітньої історії передбачає в першу чергу взаємодію з іншими народами на ґрунті культурної творчості, і через це духовне зіткнення з іншими – вияв власного «Я». Цю думку розвивають українські та зарубіжні вчені.

Так німецький філолог, філософ та мовознавець Вільгельм фон Гумбольдт відзначав, що «поділ людського роду на народи і племена і відмінність їхніх мов і діалектів взаємопов'язані, але знаходяться також в залежності від третього явища більш високого порядку – відтворення людської духовної сили у все більш нових і часто більш високих формах» [8]. Український просвітитель-гуманіст, поет, педагог Г.С. Сковорода (1722-1794), який в історію української культури увійшов передусім як видатний мислитель-філософ, трактує світ як гармонійну взаємодію макрокосмосу, в якому живе все народжене, і мікрокосмосу – людини і символічного світу (світу книги або Біблії).

Визначний російський історик та теоретик культури Ю.М. Лотман (1922-1993) також характеризує культуру як відкриту знакову систему і структуру, що включає крім основного компонента – природної мови, безліч інших знакових систем, якими є, зокрема, всі види мистецтва. Одночасно культура для Лотмана – це і «текст», який завжди існує в певному «контексті», і механізм, що створює нескінченне розмаїття культурних «текстів», і довгострокова колективна пам'ять, яка вибірково передає в часі і просторі інтелектуальну і емоційну інформацію. Вирішальну роль у цьому відіграє мова, якою вивчається цей текст. У даному випадку вона відіграє роль не ізольованої сфери людського життя, а її духовного центру, серцевини величезного горизонту зв'язків, головної рушійної сили культурного розвитку, виступає засобом пізнання картини світу, прилучення до цінностей, створених іншими народами.

Відомий лінгвіст ХХ ст. Л.В. Вайсгербер (1899-1985) визначає мовну спільність основною формою спільності людей, підкреслюючи, що саме її треба розглядати як «підступ» до царини духу і культури, оскільки вона пов'язана з усіма життєвими проявами окремої людини і мовної

спільності в цілому; як символічна форма вона має безпосередню взаємопов'язаність з міфологією, містикією, мистецтвом, філософією. Вайсгербер розглядає мову як передумову, предмет і засіб наукового мислення і спеціально підкреслює необхідність розгляду інших можливих способів відносин між мовою і наукою, значення самої науки для мови і розвиток паралелей між мовою та науковим мисленням.

Відповідно ідеї «мовного світобачення», розробленої у 30-х роках ХХ століття американськими лінгвістами Бенджамін Лі Уорфом (1897-1941) та Едвардом Сепіром (1884-1939), відомої як гіпотеза лінгвістичної відносності Сепіра-Уорфа, структура мови визначає мислення та засіб пізнання реальності і не існує таких елементів мовного матеріалу ні змістових, ні формальних, які б не символізували ніякого реального значення. Маючи «внутрішню форму», специфічну структуру, (граматичний лад і притаманні йому засоби словотворчості), мова залежить від мислення і водночас обумовлює його, містить у собі класифікаційну систему, яка визначає світогляд носіїв цієї мови і формує їх картину світу.

У галузі філософії культури цю думку розвиває німецький філософ і культуролог Ернст Кассілер (1874-1945), характеризуючи значення мови в культуротворчості. Проаналізувавши у праці «Запровадження в філософію культури» основні з існуючих в історії людини концепції, він приходить до висновку: людина живе не тільки у фізичному, а й у символічному універсумі. Мова, міф, мистецтво, релігія є частинами цього універсуму, що знаходяться у постійній взаємодії. Людина настільки занурена в лінгвістичні форми, художні образи, міфічні символи або релігійні ритуали, що не може нічого бачити і знати без втручання цього штучного посередника. Осягнення поряд з концептуальною мовою емоційної мови, поряд з логічною та науковою – мови поетичної уяви художнього твору відкриває людині новий шлях – шлях цивілізації, розширює «діапазон людського існування», осягаючи через «мовне світобачення» картини світу іншого народу. Різні продукти духовної культури: мова, наукове пізнання, міф, релігія, мистецтво, незважаючи на всі відмінності, включені в єдиний взаємозв'язок і віднесені до спільної мети, – це світ простих вражень, якими спочатку полонений дух, «переформований у світ чистих духовних виражень» [13].

Поняття «суті» відповідно не є результатом відображення об'єктивної дійсності, а тільки продуктом символічного пізнання – пізнання, яке здійснюється за допомогою символічних форм (в даному випадку мови та літератури) і повністю ними обумовлене. «Розпредмечення», тобто передача первинного повідомлення через іншу знакову систему, веде до істотної переробки первинного художнього змісту, створеного засобами та образами оригінальної мови, і в кінцевому випадку – до появи «нового» твору, відмінного від оригінального. Ось чому зміст навчання художнього тексту нерідною мовою, її предметний аспект в даному випадку є не рекламою чужого способу життя, а основою для розвитку здатності дивитися на світ очима носія мови, краще пізнати ментальність народу, якому належить даний твір, оскільки мовна картина світу є частиною великої культурної (концептуальної) картини. Засвоюючи нову мову, людина одночасно вливається в чужий новий світ, транспортує у свою свідомість його поняття, норми поведінки, естетичні цінності. Мова, її словниковий і граматичний склад спільно з історико-культурним шаром епохи становить єдине ціле, стосовно якого окремі тексти розглядаються як елементи, з яких і осягається культура в цілому, в її багатстві та різноманітті. Водночас мова являє собою ключ для відкриття унікальності і своєрідності власної національної самобутності, усвідомлення самого себе, своєї життєвої позиції, власних етнічних коренів та духовного початку.

Відомий літературознавець і мистецтвознавець М.М. Бахтін (1895-1975) зазначає, що занурення в діалог культур і в діалог свідомостей починається з тексту, в якому у знаково-символічній формі подаються думки, почуття, стосунки та дії учасників. «Діалог культур може бути зрозумілий в його дійсному сенсі лише тоді, коли ми здійснюємо його як діалог свідомостей, діалог особистостей» [2]. В цілому міжкультурне навчання вчений трактує як таке, що має на меті на основі взаємодії з «чужим» максимальну користь для власного особистісного розвитку

учня. «Чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше і глибше . . . Один зміст розкриває свої глибини, зустрівшись з іншим, чужим змістом, між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість і однобічність цих змістів, цих культур», – зазначає вчений [1, с. 354]. Основні положення концепції розроблені М.М. Бахтіним (1895-1975) та В.С. Біблером (1918-2000). Особи, спілкуючись через твір, сприймають світ в багатстві взаємодій предметів, людей та філософських начал. Оригінальні художні твори містять у собі особливий культурний компонент, що дозволяє залучити учнів до матеріальних і духовних реалій. Картина світу являє собою складну систему образів. Будучи діалектичною, вона допускає «суперечливі визначення речей», тому якщо дорослі не сприймають багато виразів буквально, так як за ними стоїть і життєвий, і мовний досвід, то в дитинстві інформація засвоюється набагато простіше, особливо «при читанні художніх текстів, де автор зумів знайти свіжі метафори або несподівані способи повернення словам їх споконвічного саява» [12, с. 105].

Завданням освітнього процесу є перетворення зі знакового рівня на суб'єктивний викарбувані у творах культури особистісні смисли її авторів, розкриття перед учнем культурних цінностей через внутрішній світ їх творців, прихований в контекстах творів культури. Зміст освіти в такому сенсі набуває форми думок, почуттів, смислів, породжуваних діалогом культур.

Осягаючи культуру іншого народу на основі оригінальних текстів даної культури, учень вибудовує свою систему цінностей відповідно до вищого змісту – загальної культури. Засвоєння інтелектуального, морального і емоційного досвіду, який містить золотий фонд світової художньої літератури, веде до духовного росту людини, що особливо актуально на сучасному етапі девальвації моральних цінностей суспільства. Цінності та символи, втілені в художній творчості, не лише зберігаються, але й відтворюються, стаючи важливим чинником нової культури, розкривають свій сенс для нових поколінь. Емоційна домінанта співпереживання у процесі читання художнього твору народжує унікальний за своїми можливостями ефект пережитого особистого досвіду. Такий досвід збагачує особистість, піднімає на новий рівень розвитку, дозволяючи емоційно відчувати свій зв'язок з людством, його минулим, сьогоденням і майбутнім.

Читання літературного твору мовою оригіналу сприяє накопиченню в учнів знань про мову народу, розвитку основних комунікативних умінь – читання, аудіювання та говоріння, розширенню словникового запасу, що відбувається в основному в формі обговорення, оскільки проблеми, окреслені в творах, завжди актуальні, носять життєвий характер і тому не передбачають однозначного вирішення. Емоційно забарвлені тексти художньої літератури роблять читача, так би мовити, свідком описуваних подій, пов'язаних з історією чи традиціями, знайомлять зі специфічною стороною культури іншого народу і тому є більш суттєвим джерелом засвоєння лінгвокраїнознавчої інформації та культурологічних відомостей.

Для зацікавлення та розвитку мовних навичок учнів необхідно проводити роботу над текстом як перед читанням уривка оригінального твору, так і після, щоб допомогти учням зрозуміти текст і активізувати нові мовні явища. Відповідно, вчитель повинен застосовувати різні вправи по роботі з текстами, залучати учнів до розумових операцій вищого рівня, таких як аналіз, синтез, оцінювання, щоб заохотити учнів до активного обговорення прочитаного, розвитку усного мовлення в процесі висловлення своєї думки та ставлення до прочитаного. Це може бути виразне читання, встановлення зв'язку з раніше вивченими і самостійно прочитаними творами; знайомство з біографією митця, епохою, в якій жив письменник; обговорення історії написання твору, його проблематики, публікацій, сценічних постановок; аналіз сюжетно-композиційних особливостей (позасюжетних елементів), жанрової природи тексту; робота по ілюструванню уривків тексту, знаходження речень, які відображають головну думку, підтверджують або спростовують певні твердження; відповіді на питання до тексту; наведення аналогій з власної життєвої практики; коментування подій, епізодів або вчинків героїв, що містяться в тексті; порівняння головних героїв з прототипами; поділ тексту на логічно завершені частини і постановка запитань до них; переказ фрагментів тексту або їх

інсценування; зіставлення текстів з творами інших видів мистецтва; визначення його місця в історико-літературному процесі; написання творчих робіт тощо. Вибір форм і методів роботи визначається фантазією, підготовкою вчителя і тими конкретними цілями, які він ставить перед собою і учнями на кожен конкретний урок.

Важливою в процесі читання та аналізу оригінального твору є також робота над словом, його значенням та емоційним забарвленням. Така робота проводиться в процесі аналізу художнього образу головного героя (портрет героя, описання речей, які його оточують та характеризують, зображення душевних переживань, мова героя, деталі, які розкривають характер персонажа, авторська характеристика та характеристика героя іншими персонажами та ін.); аналіз літературних пейзажів, описуваних в творі подій і явищ; робота з лексикою, що відбиває традиційний, національний колорит тексту; переклад (від певних слів до цілого твору), створення власного образу на основі емоційного враження від тексту; виконання різноманітних вправ на пошук стилістичних прийомів у тексті та з'ясування їх значення для втілення авторської ідеї; робота з невідомими поняттями: назвою, підзаголовком, посвятою, епіграфом; підбір заголовків до окремих частин – ці та багато інших прийомів допомагають особистісному включенню читача в діалог з автором твору, активному осмисленню навчального матеріалу, вихованню стійкої уваги, навичок спостереження над твором, розвитку здібностей до запам'ятовування інформації, розвитку вміння переключати увагу від одного виду навчальної діяльності на інший, розвитку вміння застосовувати засвоєні знання та навички в нових ситуаціях, розвитку здібностей самоконтролю та самовдосконалення.

Такі види роботи забезпечують оволодіння основами художньо-образної мови і її виражальними можливостями, формують в учнів художньо-естетичне ставлення до дійсності, спостережливість до мовних явищ, вміння створити виразний художній образ, розвивають специфічні для художньо-творчого процесу універсальні якості особистості, художньо-творчу уяву, асоціативно-творче мислення, зорову пам'ять, виховують культуру почуттів та здібності до продуктивної художньої творчості.

Читаючи та аналізуючи оригінальні твори, учні прилучаються до справжніх цінностей світової літератури, оскільки набувають потреби в особистісному спілкуванні з нею, отримують змогу повноцінного сприйняття прочитаного та значно поглиблюють комунікативну компетенцію. Співставляючи автентичні художні тексти з відомими учням художніми текстами рідної літератури і порівнюючи соціокультурний досвід народу, що говорить на мові, яка вивчається, з власним соціокультурним досвідом, учні вступають у повноцінний діалог з іноземною культурою. Створення комунікативного контакту з мовою давніх традицій, наявність циклічного мислення несе потужний ціннісний потенціал розвитку духовного досвіду людини, а також комунікативний потенціал інтеграції цього досвіду в міждисциплінарний контекст, в якому дві взаємопов'язані дисципліни при інтеграції здатні не просто «стикуватися», а й бути джерелом, «генератором» нового наукового знання. Обидва компоненти – мова та література мають автономну самостійність і однакову важливість для становлення і розвитку особистості.

Ось чому поєднання знань з іноземної мови та світової літератури з метою розпредмечення закладеного в предметному бутті культури змісту – це підхід до навчання, який на сучасному етапі має бути в основі технологій літературної освіти з метою її культуровідповідності.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : «Искусство», 1986. – 445 с.
2. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. (На путях к гуманитарному разуму) [Електронний ресурс] / В.С. Библер. – Режим доступу: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bibler_dial.htm.
3. Брутян Г.А. Гипотеза Сепира-Уорфа. / Г.А. Брутян. – Ереван : Луис, 1968. – 66 с.

4. Васильев, С.А. Философский анализ гипотезы лингвистической относительности / С.А. Васильев. – Киев : Наукова думка, 1974. – 135 с.
5. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин В.Г. Костомаров – М. : Русский язык, 1976. – 248 с.
6. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелёва. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
7. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
8. Гумбольдт В.О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода [Электронный ресурс] / В.О Гумбольдт – Режим доступа: <http://www.philologoz.ru/classics/humboldt.htm>.
9. Гухман М.М. Лингвистическая теория Л. Вайсгербера / М.М. Гухман // в кн. : Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. – М., 1961. – С. 123-162.
10. Закон України. Про освіту. Стаття 6. [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, N 34, ст.451. – Режим доступа: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
11. Иванова Г.А. Педагогические основы формирования языковой личности посредством культуры иноязычного: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. филос. наук.: спец.: 13.00.01. «Общая педагогика» [Электронный ресурс] / Г.А. Иванова – Якутск, 2000. – 144с. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18561.php>.
12. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
13. Кассирер Э. Проблема человека в западной философии [Электронный ресурс] / Э. Кассирер. – Режим доступа: http://krotov.info/lib_sec/11_k/kas/sirer_1.htm.

The article examines the significance of the original literary text in the culturological education practice, reveals the value of mastering foreign language and foreign literature for cultural dialogue in the context of adopting the world's values.

Key words: *culturological education, the original language, literary text, cultural text, intercultural dialogue, the concept of educational development, picture of the world.*

УДК 378.016:81'243:159.942

Маслюк Л. П.*

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ КОМУНІКАЦІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуті фактори, які є значним важелем для посилення мотивації студентів ВТНЗ, створення та підтримки інтересу до вивчення іноземної мови. Доведено, що введення елементів новітніх засобів комунікації необхідне у вирішенні проблем теорії та практики викладання іноземних мов.

Ключові слова: *саморозвиток особистості викладача, адаптація особистості студента, особистісно-орієнтована освіта, мультимедійні технології.*

Стратегію сучасної вищої технічної освіти складають суб'єктивний розвиток і саморозвиток особистості викладача, здатної здійснювати інноваційні процеси в широкому сенсі. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої технічної школи на пріоритет особистісно-орієнтованої освіти. М. Шеллер, розкриваючи «суть освіти взагалі», відзначав, що «якщо подивитися на освіту як на щось ідеальне, завершене, то

* © Маслюк Л. П., 2012

вона виступить, в першу чергу, як індивідуально-самобутня форма, образ, ритміка, у межах яких і пропорційно яким відбувається вся вільна духовна діяльність людини» [1, с. 21].

Центральне місце в навчальному процесі належить студентів. Навчання мові повинне переростати в освіту особистості. Для цього необхідно навчати вчитися, організовувати навчання в інтересах її розвитку. Тільки за таких умов забезпечується досягнення високих результатів безпосередньо у здобутті іншомовних знань, навичок та умінь. Для досягнення цього викладачам слід зосередити свою діяльність перш за все на формуванні світогляду, поглядів на навколишній світ та місце у ньому.

Важливими для дослідження даної теми є роботи Л. Куликової, які покладають проблему саморозвитку особистості в основу методології виховання і освіти, аналізуючи суть і механізми цього процесу, його структурні компоненти і їх взаємозв'язок, виявляють специфіку особистісного розвитку в юнацькому віці, створюючи тим самим передумови для дослідження особливостей саморозвитку особистості в системі вищої освіти. Виходячи з робочого визначення, запропонованого Л. Куликовою, «саморозвиток особистості – це процес цілеспрямованої творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, етичних, практичних, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своєї життєвої мети й ефективнішого виконання свого людського, соціального призначення» [2, с. 312-315].

Головною метою навчання іноземним мовам у вищих немовних закладах є, перш за все, підготовка спеціалістів до професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою. Тобто, опанування іноземної мови розглядається як набуття студентами комунікативної компетенції для практичного користування іноземною мовою: уміння працювати з відповідною іншомовною літературою за фахом, брати участь у переговорах та міжнародних конференціях, писати статті іноземною мовою, листуватися з іноземними партнерами. Український спеціаліст має бути конкурентоспроможним, вміти «виживати» і адаптуватися в глобальному суспільстві, застосовуючи свої знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності. Загальною метою типової Програми викладання іноземної мови для професійного спілкування є формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ.

На думку словенського професора Р. Вечтерсбача, на перше місце в навчанні мові повинне ставитися завдання адаптації особистості студента до реального життя [3, с. 7-9]. Нові засоби масової комунікації, що використовуються у сфері освіти, дали нам можливість переглянути основні питання методики викладання мов – як і чому ми навчаємо. Ми зобов'язані так розвивати студента, щоб він був підготовлений до всіх змін в майбутньому і зміг подолати ще невідомі йому проблеми та поводитися адекватно до ситуації.

Слід констатувати посилення інтересу з боку методистів у галузі викладання іноземних мов до проблеми «людини в мові». [4, с. 9] Методисти та викладачі-практики все більш усвідомлюють, що сучасна вища технічна освіта, яка складає суб'єктивний розвиток і саморозвиток особистості викладача, здатна здійснювати інноваційні процеси у викладанні іноземної мови. Така стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої технічної школи на пріоритет особистісно-орієнтованої освіти.

Дослідник Р. Фойерстайн виявив декілька умов, наявність та формування яких забезпечує успішне оволодіння іноземною мовою студентами вищих технічних закладів [4, с. 12-14].

1. Розуміння важливості навчальних завдань для себе і свого майбутнього.
2. Оволодіння стратегією подальшого самонавчання. Так, при вивченні певного лексичного матеріалу необхідно засвоїти способи самостійної роботи з оволодіння іншими лексичними елементами.
3. Бажання працювати над розв'язанням навчальних завдань.
4. Почуття компетентності, здатності вирішувати поставлені завдання. Важливо формувати позитивний «Я-образ», упевненість у своїх силах. Для цього викладач і створює в ауді-

торії відповідну атмосферу, підтримує студентів, допомагає розвивати їх компетентність, забезпечувати успішне оволодіння мовою.

5. Здатність до контролю та управління своєю поведінкою і діяльністю.
6. Уміння ставити реальні цілі, планувати шляхи їх досягнення. Багато у формуванні цієї якості залежить і від викладача, його пояснень, особистого прикладу цілеспрямованої роботи у досягненні поставлених цілей.
7. Потреба й здатність йти назустріч викликам життя, навчання, відповідати на них. Викладач може допомогти в пошуку й вирішенні таких завдань, зорієнтувати студента на подолання відповідних труднощів.
8. Усвідомлення необхідності та наявності змін у своїх якостях, рівні підготовки. Важливо сприяти такому розвитку, оцінювати його, сприяти активізації самовпливу студента, пам'ятаючи про те, що розвиток – це основне завдання освіти.
9. Упевненість у здатності до позитивних змін, до успішного вирішення проблем. Викладач впливає на розвиток цієї якості переконанням, індивідуалізацією завдань, особистим прикладом.
10. Готовність і здатність до участі в спільній роботі. Формуванню цієї умови сприяє широке застосування комунікативного підходу при навчанні іноземній мові.
11. Індивідуальність студента. Викладач покликаний підтримувати прояви індивідуальності студента при вирішенні навчальних завдань. Почуття приналежності до групи, групової роботи. Слід всіляко підтримувати прагнення до активної спільної роботи студентів.

Мета статті – дослідити, як Інтернет впливає на особистість студента в його адаптації до реального життя. Ще яких-небудь двадцять років тому на заняттях з іноземних мов використовувалися, в кращому разі, магнітофон або проектор для слайдів. Зараз дуже багато що змінилося, з'явилися різні доступні засоби мультимедійних технологій, які неймовірним чином розширюють можливості викладачів, значно полегшують їх працю, оптимізують вивчення мов, роблять його процесом відкриття незвіданого світу іноземної мови і його культури, допомагають подолати бар'єри між людьми та суспільствами.

На жаль, нерідко доводиться стикатися з тим, що студенти краще володіють навиками роботи на комп'ютері і уміють швидше знайти потрібний матеріал, ніж викладачі. Можна знайти ряд виправдань із цього приводу: не вистачає комп'ютерів, немає доступу до Інтернету, немає в наявності потрібних програм, але якщо все вищеперелічене є, тоді справа тільки в бажанні навчитися чомусь новому. Крім того, із-за бурхливого розвитку засобів комунікації те, що ми дізнаємося сьогодні, стає застарілим завтра. Тому, якщо ми хочемо йти в ногу з часом, необхідно знати та вміти застосовувати на практиці деякі досягнення технологій. Тому, одним з технологічних досягнень, що використовується у викладанні іноземних мов, безперечно, є Інтернет. Зараз багато вчених говорять про появу нової культури викладання у зв'язку із застосуванням комп'ютерних технологій. Бурхливе зростання Інтернету протягом останніх декількох років зробило його магічним вікном в знання. Крім залучення студентів до різноманітних лінгвістичних вправ таких, як виконання завдань з читання, граматики, письма, Інтернет міняє не тільки спосіб нашого життя та роботи, але й спосіб нашого мислення.

Обговорюючи переваги використання новітніх засобів комунікації у викладанні іноземних мов, логічно було б порівняти традиційний метод (викладач – група) з навчанням із залученням інтернет-технологій (ІТ), що на нашу думку забезпечує:

- 1) мультимедійний гіпертекст (відео-, аудіо-можливості, зв'язок з великою кількістю різноманітних джерел);
- 2) високу мотивованість та зацікавленість;
- 3) необмежену кількість новітньої автентичної інформації;
- 4) самоконтроль та координацію процесу викладачем;
- 5) можливість спілкування (синхронного/асинхронного) з носіями мови, знайомство з культурою іншої країни та регіону.

Безперечною перевагою цієї сучасної технології є мультимедійний гіпертекст з неймовірною кількістю зв'язків і посилань. Наприклад, читаючи відгук про який-небудь фільм на <http://www.filmsite.org/films.html>, можна зупинитися у будь-який момент, перейти до інших сторінок, якщо треба отримати інформацію про того або іншого актора, дізнатися про інші відгуки про цей фільм, про жанр фільму, режисера, премії фільму, про історію створення, про автора сценарію, про те, по мотивах якого твору сценарій був створений (якщо це літературний сценарій) і так далі [5]. Цей список можна продовжувати до безкінечності. Крім того, ви побачите фрагменти з цього фільму, почуєте голоси героїв, знайдете найзнаменитіші цитати і інше. Наступною незаперечною перевагою є постійний доступ до найсвіжішої інформації. Наприклад, на сайті <http://www.webwombat.com.au/intercom/newsprs/index.html> є свіжий номер будь-якої газети світу. Електронні журнали для викладачів іноземних мов і міжкультурної комунікації оновлюються кожного місяця або частіше, наприклад, журнали по тестуванню – Electronic Journal on Testing (<http://www.surrey.ac.uk/ELI/ltr.html>) оновлюється два-три рази на місяць [6].

Розглянемо можливі засоби використання ресурсів та послуг Інтернету на заняттях з іноземної мови:

- викладач може до заняття підібрати ті або інші аутентичні матеріали для обговорення питання з теми, яку вивчають;
- записати звукову інформацію (цікаві виступи на різні теми носіїв мови);
- обговорити листи, які були одержані студентами з електронної пошти;
- провести в групах обговорення, дискусію за тією або іншою проблемною інформацією, яку одержали студенти з ресурсів Інтернету;
- провести лінгвістичний аналіз певних повідомлень, усних або письмових висловів носіїв мови, які містять фразеологізми, реалії, ідіоми, прислів'я, неологізми, які відображають специфіку функціонування мови, що вивчається.

Таким чином, перш ніж ввести нові технології і використовувати Інтернет як засіб навчання, треба відповісти на наступні питання:

- чи принесе Інтернет більше користі, ніж традиційне навчання?
- чи буде це сприяти інтенсивності навчання?
- які нові елементи можуть бути представлені через Інтернет?
- яка реакція групи?
- чи відчуваєте ви себе впевнено, коли стикаєтеся з технічними, методологічними та іншими проблемами?

При використанні мультимедійних технологій значним чином міняється роль викладача. Якщо в процесі традиційного навчання він – наставник і головна особа, спілкування учень – викладач носить більш «інтимний» характер, то в комп'ютерному класі викладач – лише координатор, спілкування із студентами може бути охарактеризоване як опосередковане, непряме. При комп'ютерному навчанні значним чином зростає мотивованість тих, хто навчається, їх незалежність, а це, отже, приводить до підвищення самоконтролю в процесі вивчення іноземної мови. Відповідно, зацікавленість студентів збільшує кількість часу, витраченого на підготовку домашнього завдання, розробку проектів, створення власних Веб-сторінок, де викладач знайде велику кількість матеріалів, які допоможуть йому підготуватися до занять, а саме: вправи (граматика, читання, вимова, письмо); плани уроків і учбові програми; лекційні курси; наукові статті і рецензії; наукові книги; електронні журнали для викладачів; матеріали конференцій; сайти, присвячені викладанню іноземних мов за допомогою новітніх технологій; словники, довідники, енциклопедії.

Список використаних джерел

1. Шеллер М. Формы знаний и образование/ М.Шеллер. – М. : НВИ, 1994. – 21 с.
2. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н.Куликова.–Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2008. – 326 с.
3. Вечтерсбач Р. Проблемы технологии обучения иностранным языкам/Р.Вечтерсбач. – Warshawa: The Internet Fest Journal, 2009. – 79 с.
4. Фойерстайн Р. Using in ESL Writing Instruction/ Р. Фойерстайн. – Warshawa, The Internet Fest journal, 2009. – 79 с.
5. <http://www.filmsite.org/films.html>
6. <http://www.webwombat.com.au/intercom/newspr/index.Html>

Material which is a strong lever in increasing motivation, creating and keeping the interest to studying the foreign language has been considered in the article. The necessity of introduction of elements of the latest means of communications to solve the problems of theory and practice in foreign language teaching has been proved.

Key words: *the self-development of teacher personality, the adaptation of student personality, personal-oriented education, the multimedia technologies.*

УДК 378.147:37.011.3-051:80

Мишеніна Т.М.*

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито шляхи формування лінгводидактичної компетенції як складової дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Виокремлено тематичні групи лінгводидактичних термінів. Наведено форми роботи зі студентами-філологами, спрямовані на формування лінгводидактичної компетенції у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: *лінгводидактична компетенція, дидактична компетентність, учителі філологічних спеціальностей.*

Одним із визначальних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти нині є формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, необхідним компонентом якої є лінгводидактична компетенція, яка передбачає знання фахової термінології. З огляду на зазначене вище, професійне засвоєння фахової термінології в підготовці вчителів філологічних спеціальностей є однією з найважливіших проблем сучасної вищої педагогічної освіти. Для задоволення професійних потреб та забезпечення належної культури фахового спілкування майбутньому вчителю-словесникові слід засвоїти значну систему термінів, зокрема лінгводидактичних, що в останні десятиліття значною мірою зазнали структурно-семантичних трансформацій й оновлення.

Лінгводидактична термінологія, поряд із психологічною, дидактичною, лінгвістичною тощо, складає фаховий словник учителя філологічних спеціальностей; володіння нею свідчить про глибоке розуміння професійних понять і явищ. Водночас процес опрацювання лінгводидактичної термінології у вищих навчальних закладах педагогічного профілю – досить складний, що зумовлено стрімким розвитком шкільної освіти й методичної науки в останні десятиліття, зміною пріоритетів і підходів до навчання гуманітарних предметів, пов'язаний не тільки з вивченням курсу методики української мови, а й суміжних із лінгводидактикою дисциплін.

* © Мишеніна Т.М., 2012

Загальні питання термінології й термінознавства порушували у своїх працях мовознавці І.Білодід, Р.Будагов, В.Виноградов, В.Винокур, Б.Головін, В.Даниленко, П.Дудик, М.Жовтобрюх, М.Зарицький, І.Ковалик, І.Кочан, А.Крижанівська, Т.Панько, О.Пономарів, О.Реформатський, Л.Симоненко, О.Суперанська, С.Шелов та інші. Лінгвістичні основи роботи з фаховою термінологією розглядали також методисти Л.Барановська, О.Горошкіна, В.Павлов, М.Пентилюк, М.Шкільник. Попри наявність праць у галузі навчальної лексикографії та формування культури професійного мовлення проблема засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних спеціальностей не була предметом спеціального дослідження, що свідчить про актуальність порушеного питання.

Мета публікації – розкрити шляхи формування лінгводидактичної компетенції як складової дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Розглянемо більш детально поняття «лінгводидактика». Кодифікованим поняттям «лінгводидактика» є наука про загальну теорію навчання мови; лінгводидактика – є вужчим, осягає лише теоретичні питання методики і входить до її складу, а інше – ширшим, таким, що враховує й специфіку викладання кожної окремої мови, особливості роботи над тим чи іншим розділом програми тощо [1; 6]. Оскільки загальні закономірності навчання мов вивчаються лінгводидактикою, то предметну методику С.Гончаренко розглядає як «часткову дидактику», до змісту якої входить установлення значення навчального предмета, його змісту, завдань і місця в системі шкільної освіти, вироблення відповідних методів, прийомів, засобів і форм навчання.

Отже, лінгводидактика є більш широким поняттям; методика навчального предмета розуміється у більш вузькому значенні. Формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей є поетапним процесом засвоєння й розуміння лінгводидактичної термінології, розвиток якої, своєю чергою, характеризується такими логічно вмотивованими закономірностями:

1. **Функціонування** – виникнення назви нових лінгводидактичних понять, що створюються в пошуковій діяльності методистів і вживаються переважно в усному мовленні. Вони становлять прототерміни і втілюються в словесні одиниці, що йменуються **номенами, професіоналізмами, термінолексемами**.
2. **Фіксація** – попереднє випробування термінів шляхом уживання їх у наукових, науково-методичних та навчальних публікаціях; здійснення попереднього відбору термінів, зіставлення й узгодження різних прототермінів.
3. **Уніфікація термінів** – укладання лінгводидактичних словників та довідників, експертний відбір, звуження термінологічного реєстру, внаслідок чого терміни набувають рекомендаційного статусу. Результатом уніфікації термінів є виникнення лінгводидактичної термінології як сукупності термінів лінгводидактики.
4. **Стандартизація**, у процесі якої термінам надається нормативний, директивний статус, і виникає терміносистема як уніфікована система термінів, піддана науковому опрацюванню та впорядкуванню.

Отже, сучасний стан лінгводидактичної термінології є результатом багаторічної роботи вчених-методистів та вчителів-практиків, які працювали над її регулюванням й упорядкуванням. Лінгводидактична термінологія перебуває на етапі свого розвитку, що ускладнює процес засвоєння лінгводидактичної лексики майбутніми вчителями філологічних спеціальностей. Наведені вище міркування переконують у необхідності систематизації й подальшого розроблення лінгводидактичної термінології, що сприятиме у свою чергу формуванню лінгводидактичної компетенції майбутніх фахівців.

Формування лінгводидактичної компетенції як складової дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей становить поетапний процес оволодіння тематичними групами термінів:

Оволодіння загальнодидактичними термінами (поняття, запозичені з педагогіки і спільні для різних галузей дидактики, тобто вживаються в методиках викладання різних предметів – **урок, метод навчання, уміння, програмоване навчання, інтерактивні технології**).

Зокрема, дидактичне поняття **уміння учнів** в методиці членується на **мовні, нормативні, комунікативні** тощо уміння; **компетентність** – **мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна**. Загальнодидактичні терміни складають систему понять, у якій ступінь узагальненості лінгводидактичних понять значно нижчий, ніж у родових дидактичних понять.

Організація навчальної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, спрямована на формування лінгводидактичної компетенції як складової дидактичної компетентності, може передбачати такі **форми роботи**:

1. Розкрийте значення термінів (термінологічних словосполучень): **принцип правопису, орфограма, мовна норма, кодифікація, варіативність мовної норми**. Наведіть приклади мовних явищ. Подайте зіставний аналіз аспектуальності у вивченні наведених мовних явищ у шкільному курсі української мови. Прокоментуйте соціальний характер орфографії. На основі спостереження над мовним матеріалом зробіть висновок про взаємозв'язок комунікативно-стилістичних ознак досконалого мовлення – правильності і чистоти.

...Гімназисти виборюють перші місця на міських обласних та Всеукраїнських* олімпіадах; ...15 країн близького та далекого зарубіжжя: Польща, Голандія*...; ...інвентаризацію укладених договорів банку даних* про стан їх використання...; Як і Пеле, деб'ютував* у збірній шістнадцятирічним; Прийміть вітання з нагоди ... дня* працівників житло-комунального господарства...; Європейське економічне* співтовариство* зацікавлене у вирішенні проблеми...;...провідні спеціалісти київської* медичної академії післядипломної освіти; Відбулася міжнародна* наукова конференція, присвячена проблемам екології; Надзвичайно корисним при захворюванні є моркв'яний* сік; В обласній бібліотеці розпочала роботу науково практична* конференція ...

Оволодіння методично-лінгвістичними термінами (поняття й терміни, запозичені методикою зі словника науки, що викладається, тобто з лінгвістики, а також із суміжних з лінгвістикою наук: психолінгвістики, літературознавства тощо – **частини мови в курсі української мови, етапи вивчення синтаксису, вивчення морфології в школі, стилістична фігура, зображально-виражальні засоби, інверсія, інверсована фігура** тощо).

Форми роботи:

1. Розкрийте значення термінів (термінологічних словосполучень): **стилістична фігура, зображально-виражальні засоби, автологічний образ, металогічний образ**. Наведіть приклади мовних явищ. Подайте зіставний аналіз аспектуальності у вивченні наведених мовних явищ у шкільному курсі української мови.

Сформулюйте завдання до наведеного матеріалу («Функціональна стилістика і культура мовлення», 11 клас):

Ми так давно не святкували літа. Мій гість сказав: «Знайшла за чим жаліти? Зима – свята, а осінь – золота... А літо – від лукавого. Отак!»; Осінній вітер. Птиця прокричить І змовкне... І туман обляже птицю. А я стою у білому плащі Під чорним деревом, На котрім птиці сниться Весна...; А з кожним роком холодніш Нам зими і коротіш весни. І не встигає тануть сніг В короткій гривці поетеси... І од сніжинки до сніжинки Щильніш загорненість у шаль Плечей старіючої жінки. О листопад! Пора утрат... А ще болить. А ще ж цвіте! Згоряє і зходить димом. Я говорю на сотні тем, Але мовчу – на ту, єдину... Що ж, домовчу. Тепер уже Мовчать лишилось недалеко...; В тихих садах не мина Тиха осіння весна... Квітка однеюкми-одна. Квітне – а отже, – весна. Мріє людина стара. Мріє. Тому й не вмира (Жиленко).

Методично-лінгвістичні терміни утворюють групи:

1. **Назви об'єктів вивчення**, тобто розділів, тем і підтем шкільного курсу мови. Наприклад, поняття **іменник** є предметом лінгвістики, лінгвометодичне поняття **іменник(прикметник)** у шкільному курсі української мови – предметом вивчення в школі, елемент змісту навчання.

2. **Назви лінгвістичних, текстознавчих та інших понять, явищ, що не вивчаються в школі**, але необхідні вчителю для розв'язання методичних завдань і розвитку методики в цілому. До другої підгрупи належать такі поняття, що не входять до шкільного курсу мови: **етимологічний аналіз, принципи української орфографії, фонема, лексема, дискурс, адвербіалізація, прономіналізація, транспозиція, компаративні відношення, валентність дієслова** тощо. Зауважимо, що вживання термінів розглядуваної групи останнім часом суттєво зросло, що пов'язуємо із реформуванням шкільної освіти, новими підходами, аспектами викладання гуманітарних предметів у школі, подальшого розроблення змісту навчальних предметів.

Форми роботи зі студентами:

1. Розкрийте значення термінів (термінологічних словосполучень): *мовна картина світу, концепт, символ, етнонім, ментальність*. Наведіть приклади мовних явищ. Подайте зіставний аналіз аспектуальності у вивченні наведених мовних явищ у шкільному курсі української мови.

На основі поданого матеріалу доберіть по 2 зразки завдань (*фітоніми барвінок, мальва, фіалка*) до кожного типу вправ (пропедевтичні, кумуляційні, тренувально-мовленнєві, творчі) для 11 класу («Функціональна стилістика і культура мовлення»):

Тлумачний словник фіксує два значення лексеми *мак*: 1. Трав'яниста рослина з довгим стеблом і великими квітками (переважно червоного кольору), що дає кулястий плід, наповнений дрібним насінням; вирощується як лікарська та олійна культура, а також як декоративна рослина. // Квітка цієї рослини. 2. Насіння цієї рослини. Оскільки і квітка, і насіння маку були актуальними в побуті українського народу, вони утворили окремо один від одного широкі асоціативні групи, що зумовило виникнення багатоманітної системи образів і символів.

В українській літературі фітонім *мак* символізує:

Красу дівчини: *Ой, а бідна вдова Все плаче-ридає, А дівчина як мак процвітає!; Ой-бо у мене дочка Явдошка як маковий цвіт, Коли хоч, бери дівку Явдошку на цілий свій вік; Ой зацвіла маківочка Білесеньким цвітом – Іде козак од дівчини Білесеньким світом; А в бідної дівчиноньки Намиста немає, Попід гору несе воду – Як мак процвітає.*

Пору року: *Цілувало літо до нестями, Загубився з ліку бій сердець. Назбирало маків між полями І пішло зі мною під вінець; Вечір сухий кумач зів'ялого маку з копиці підняв; Тичуть пальцем в лице І показують звихнуті знаки. В них душа не пече, Не цвітуть і червоні маки.*

Внутрішній стан людини: *Маковія задмухує маки і роздмухує в серці журу; червоні маки болючий спомин тихе ридання; Напевне, так і треба – судилося бо так: упали зорі з неба і надломали мак.*

Кров захисника вітчизни: *Ординці воїна скришили, На землю впало тіло біле І, наче зерно, проросло, А влітку маком зацвіло; Сарана чаду несеться з маньчжурських степів... я перестав дивуватися задовго до того як побачив що маки кров землі жовті у спустошеному ґрунті; і дякуєм Тобі, що нас удвох залишив на день, на ніч, на хліб, на сіль, на мить, як мак, як вік сніжини, що атакує огнище поганське.*

Макросимвол *квіти* з часом змінюється: відходять на периферію свідомості сучасного українця традиційно осмислені фітоніми-символи. Зокрема, переосмислюються значеннєві компоненти символу *мак*, натомість констатуємо нові денотати. Структура аналізованого фітоніма включає денотативне значення, інформацію про якісні ознаки, типові локуси, функції квітів та можливості їх використання, ключовий символ «краса», що утворився з іманентної ознаки квітів, периферійні символи є доповненнями, узагальненнями ядерного. Ядро фітоніма містить поняття, зовнішні та якісні характеристики, типові можливості використання, загальноприйняті локуси, основні символи.

2. Розкрийте значення термінів (термінологічних словосполучень): *стилістична фігура, стилістика простих і складних речень, асиндетон, полісиндетон, градація*. Наведіть приклади мовних явищ. Подайте зіставний аналіз аспектуальності у вивченні наведених мовних явищ у шкільному курсі української мови:

Еол, **оставиши** на господі, **Зібрав** всіх вітрів до двора, **Велів** поганій будь погоді... Якраз на морі і гора!; Потім з Дідоною **обнявши**, **Поцілювали** гарно всмак; За рученьки біленькі **взявши**, **Балакали** то сьак, то так. **Пішли** к Дідоні до господи Через великі переходи, **Ввійшли** в світлицю та й на піл; **Пили** на radoшах сивуху і їли сім'яну макуху, **Покіль** кликнули їх за стіл; ... Дідона кріпко **заюрила**, **Горшок** з вареною **розбила**, до дуру всі тогди **пили**; Еней і сам так **розходився**, Як на аркані жеребець, **Що трохи не увередився**, **Пішовши** з Гандзею в танець. В обох підківки **забряжчали**, **Жижки** од танців **задрижали**, **Вистрибовавши** гоцака. Еней, матню в кулак **прибравши** і не до соли **примовлявши**, **Садив** крутенько **гайдука** (Котляревський).

3. **Мовленневознавчі (психолінгвістичні) терміни** мають комунікативну і психолінгвістичну природу (**комунікативна компетенція, говоріння, ситуація спілкування, адресат, адресант мовлення, мовленнева дія аудіювання, читання, говоріння, спілкування, дискурсивне мовлення** тощо). Терміни розкривають психологію мовлення, спілкування, формування навичок мовленневої діяльності. Група мовленневознавчих термінів останнім часом активно поповнюється, оскільки комунікативно-діяльнісний аспект нині є пріоритетним у навчанні української мови.

Форми роботи:

1. Проаналізуйте мовний матеріал. Підготуйте фрагмент уроку вивчення нового матеріалу на тему «Іменник як самостійна частина мови» (6 клас), у якому передбачте роботу над новими для учнів поняттями, термінами й визначеннями:

а) **Пришерхла тиш – сіра миша – У жовто-білих комишах, І попелясто від кошар Віці** копитце землю пише; **Коли твоя рука солодка, ніби слава, Червонооким пальчиком майне; Сміялись вам, мовчати вами, Вашим ім'ям сповнять гортань. І тихоплинними губами Проміння** пальчиків **гортать; Я зупинився: з перелога Куривсь під дощиком стіжок, Похнюпився, мовчав і мок, Лиш сіра яблуня-обнога Гукала гілкою листок** (Вінграновський);

б) Почапали **каченята** та по чаполоті, **каченята-чапенята: сухо** нам у роті. В білих льолях сплять лілеї, **чапленя** на чатах. Ці лілеї – дримолеї, а ми – **каченята!**... чап по чаполоті до води, до **водиченьки** – сухо ж нам у роті!; ... Проснулось **каченя** собі... І снівся **каченяті сон: Цвіте при змарі хмареня** і зірка недалечко... Цвіте його **крилечко** В **гніздечку** біля мами (Вінграновський).

2. Проаналізуйте мовний матеріал. Поставте лінгвістичну проблему, яка досліджується в рамках словотвірної категорії оцінки. Укладіть тлумачний словник-мінімум лінгвістичної та мовленневознавчої термінології для учнів 10-го класу («Словотвірчі засоби стилістики»). У якому класі чинна шкільна програма передбачає первинне ознайомлення з кожним із цих термінів?

Перепеленят перепелиці Обняли тісніше у тривозі. **Покотився місяць по пшениці...** Вітер **колоски** смикнув за вуса, **Місяць** рогом **настромивсь** на небо, **Мати-перепілка** темно-руса – ще тісніше **діточок** до себе (Вінграновський) – пшениця – перепелиця – перепілка; **Ластівко** біля вікна, **Ластівко** нашої хати, **Що тобі, ластонько, дати: Меду, борщу чи пиона?**... **Ластонько**, літа кінець. **Діток** твоїх би до хати... **Горечко** рідне моє, **Ластівко** нашої хати – ластівка – ластонько; – **Синичко, синичко, А де твоя спідничка...** ? – Була на весіллі, була й на похмиллі і моя **спідничка** Там, де й **черевички** (Вінграновський) – синичка – спідничка – черевички; В білій хмарі дощу привезла на Великдень. З нею **зайчик** приїхав на теплій щоці. І виглядує **зайчик**, поки йому видно. Горобцям привезла по три пуди зерна, По два пуди зерна їх сусідам – **синичкам** (Вінграновський) – зайчик – синичка; **Лазить сонечко** в травах, **скаче коник** за **коником** гоном, **І метелик** з **метеликом** в піжмурки грають на мить (Вінграновський) – коник – метелик.

3. Розкрийте перспективи дослідження словотвірної категорії оцінки у вітчизняній лінгвістиці:

1. **Градаційний ряд, утворюваний шляхом уведення прикметникових форм із однотипним формантом:** **Ходить** полем мій кінь **вороненький**, **Ходить** полем мій кінь **молоденький**, **Ходить** полем коник **молоденький** (Вінграновський).

2. Протиставна, зіставна конструкція: *На маленькій планеті у великому лузі Сходить вечір на синє, на сизе й сумне. На шовковому вальсі, на блакитному лузі Як давно і недавно ти любила мене; І за руку **старе** щастя Веде щастя **молоденьке**, Веде щастя попід гору Від лиману полинами. І говорить **старе** щастя **Молоденькому** на вухо: – Що лишилося нам робити, Як ми з горем помінялись! (Вінграновський).*

Оволодіння психологодидактичними термінами (психологічні поняття – розвиток логічного мислення учнів, творчий розвиток на уроці мови, проблемне вивчення мовних явищ, моторна пам'ять, абстрактне мислення). Розвиток системи психологодидактичних термінів пов'язаний із необхідністю врахування психологічних умов навчання гуманітарним предметам.

Форми роботи:

1. Проаналізуйте мовний матеріал. Доберіть по 2 зразки завдань до кумуляційних і творчих вправ для 6 класу («Іменник як самостійна частина мови»):

*А ... **хмаронька дощиком** пряде (Вінграновський, с. 373); Поводимо **гусочку** по воді Недалечко Та у неї ж **очечка** голубі Ще й **крилечко!**; **Котик, котик**, золотий **животик**, а хвостик залізний... І ти, наш **коточку**, задрімай в **куточку**; Цвіте лиш дятел на сосоні сумливій Та синій **дзвоник** уві млі у мливій, Це те цвітіння, але вже не те... Ніхто вже не чека... бо це тобі боронить **Качаточко** шустінням в комишах; Дорога, І **витребеньочка**-ріка... Та **вишнячок**, старий ще змалку, – Забувся він, коли і ріс! – Напташивши за літо гнізд, Відслухав їхню **щебетанку** Й тепер стояв сумний до сліз... Тополі Та **покаміннячко**-струмок... (Вінграновський).*

Оволодіння етнолінгводидактичними термінами (рідна мова, ментальність, етнічно-зорієнтована мовна особистість, національний колорит мовлення, етніонім, національно-мовна картина світу, етнофор, українознавчий підхід) розширюють наші уявлення про культурозумовленість мовної картини світу, соціокультурну компетенцію, соціокультурну змістову лінію в навчанні мови.

Зважаючи на це, ми у контексті нашого дослідження можемо говорити, що етнолінгвістична компетенція студентів передбачає повне володіння значенням слова і реалією, тобто розуміння слова в обсязі концепту, який включає й знання енциклопедичного характеру про предмет або явище. Тому в етнолінгвістичній компетенції поєднуються мовні знання та фонові знання як компонент мовної культури. До фонових знань відносяться пов'язані зі словами певної мови відомості культурного, матеріально-історичного, географічного характеру, уявлення про побут, традиції, звичаї. Фонова інформація відбиває соціально-детермінований досвід носіїв мови і культури.

Фонові знання зосереджені у свідомості носія мови та тієї мовної спільноти людей, до якої цей індивід належить. Джерелом фонових знань виступає насамперед лексика, яку характеризують таким чином: іноді план змісту слова або номінативного словосполучення неможливо зіставити з будь-яким поняттям іншого соціокультурного досвіду, втіленого в мовній системі. Фонова лексика становить слова-реалії. *Реаліями* в етнолінгвістичній теорії називають соціокультурні поняття іншого народу. За своїм вмістом реалії – це словесне відтворення фактів, пов'язаних з історією, географією країни, особливостями політичної структури суспільства, побутом, звичаями народу тощо.

Форми роботи:

1. Ознайомтеся з довідкою. Розкрийте значення термінів (термінологічних словосполучень): *ментальність, мовна картина світу, етніонім, соціокультурна змістова лінія, соціокультурна компетенція учня (вчителя-предметника)*. Наведіть приклади мовних явищ. Подайте зіставний аналіз аспектуальності у вивченні наведених мовних явищ у шкільному курсі української мови:

Етнографічні реалії: традиційне житло (поселення, житло, забудова); житло в духовному світі селянина; національне вбрання, символіка народного костюма; сучасні тенденції національної моди: *сорочка, кептар, керсетка, лейбик, юпка,, дерга, запаска, плахта, фартух, шаровари, журан, кожух, капота, керея, кунтуш, опанча, свита, сердак тощо;* українська

кухня: традиційні страви (хліб, балабушки, борщ, вареники, вергуни, галушки, гарбузова каша, гречаники, деруги, душеніна, затірка, зрази, капуста, картопляники, каша, кваша, ковбик, коржі, кров'янка, куліш, локишина, медівник, млинці, пампушки, перепічки, печеня, пироги, пундики, січеники, юшка, шинка) та напої (варенуха, квас, мед, наливки, настойки, пиво, ряжанка, сирівець, сита, узвар) тощо; старовинна обрядовість (звичаї, традиції, свята календарного циклу); види господарської діяльності (ремесла й промисли); світ уявлень та вірувань (народні вірування, демонологія, космогонія); рослини та тварини в народній уяві.

2. Укладіть тлумачний словник-мінімум етнографічних реалій для учнів 9-го класу. У якому класі чинна шкільна програма передбачає первинне ознайомлення із цими термінами? На основі мовного матеріалу сформулюйте завдання до творчо-пошукової вправи:

а) Тут їли розніі **потрави**, І все з полив'яних мисок, І самі гарніі приправи З нових кленових тарілок: **Свинячу голову до хрїну І локишину на перемїну, потїм з підлевою їндик; На закуску куліш і кашу, Лемїшку, зубці, пупрїю, квашу І з маком медовий шулик. І кубками пили слив'янку, Мед, пиво, брагу, сирївець, Горїлку просту і калганку, Курились для яловець; Латин по царському звичаю Енею дари одрядив: Лубенського шмат короваю, Корито опїшанських слив, Горїхів кїївських смажених, Полтавських пундиків пряжених І гусячих п'ять кїп яець; Рогатого скота з Лип'янки, сивухи відер з п'ять Будянки, сто решетилївських овець** (Котляревський);

б) Кругом дївчата танцьовали **В дробушках, в чоботах, в свитках**. Сестру Дїдона мала Ганну, Навспражки дївку хоть куди, Проворну, чепурну і гарну; Приходила і ся сюди **В червонї юпочї баевїй, В запасї гарнїй фаналевїй, В стьонжках, в намїстї і в ковтках; Тут танцьовала викрутасом; – Йому Дїдона підслала, Що од покїйника украла, Штани і пару чобїток, Сорочку і каптан з китайки, І шапку, пояс з каламайки, І чорний шовковий платок** (Котляревський).

Оволодїння власне лїнгводидактичними поняттями й термінами (диктант (зоровий, слуховий), орфографїчне правило, творчий переказ, переказ-переклад, коментоване письмо, граматичний розбїр, орфограма, пунктограма, редагування, лїнгвістичний аналіз тексту, лїнгвістичний експеримент).

Форми роботи:

Вїдредагуйте наведенї уривки. Сформулюйте завдання до мовного матеріалу для учнів 11 класу («Функціональна стилїстика і культура мовлення»). Побудуйте навчальний діалог на тему «Комунїкативно-стилістичні ознаки досконалого мовлення». Запропонуйте 3-4 дискусїйні теми для обговорення колегами; учнями:

а) Коли мене попросили написати автобіографїю* життя... Губернатор закликав жителїв області реалїзувати своє виборне право За афористичним виразом можна охарактеризувати вдачу людини Лише у цьому супермаркетї ви зможете придбати вишуканї делїкатеси. Лише у цьому супермаркетї ви зможете придбати вишуканї делїкатеси. Проблема захворюваностї на грип ... вїдноситься до ряду провідних медико-соцїальних проблем... Дирекція заводу оголошує конкурс на замїщення вільних вакансїй;

б) Народжуванїсть на Черкащинї з 12,3 вїдсотків* знизилася до 7,4 вїдсотків*. Якщо в бачок промивача лобового скла додати один-два куб.см автошампуня*, то очищення скла буде кращим. На сьогодні впроваджуються* системи екологїчних нормативїв... За багаторїчну сумлїнну службу нагороджений ... двадцяттю* медалями. ...нібито й дало привїд назвати його Золотоношою*, тобто золотою ношею. Спосїб передачі краснухи, як і корї* – повітряно-крапельний. Найбїльш зрозумїлїше* нова концепція прозвучала з уст мїського голови. Але, мабуть, самї* популярнї* програми в домашнїх користувачїв – це ігри. ...орден Великої Вітчизняної вїйни 1-го ступеню*. Салон "Ваше вїкно" пропонує рїзноманїтну вишукану тюль* Салон "Ваше вїкно" пропонує рїзноманїтну вишукану тюль*.

Якїсть гуманїтарної освїти студентїв-філологїв насамперед визначається рївнем засвоєння ними професїйно орієнтованих дисциплїн і володїнням фаховою термінологїєю. Процес професїйного засвоєння студентами-філологами лїнгводидактичної термінологїї становить

собою чітку систему, що складається з лінгвістичного, психологічного й методичного компонентів, які сприяють формуванню дидактичної компетентності студентів-філологів, забезпечуючи професійну спрямованість навчального процесу, розуміння студентами взаємозалежності формування поняття й засвоєння лінгводидактичного терміна, міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Зарицький С. Актуальні проблеми українського термінознавства : підручник / С. Зарицький. – К. : ІВЦ «Політехніка»; ТОВ «Фірма періодика», 2004. – 128 с.
3. Лотте Д. Как работать над терминологией: Основы и методы / Д. Лотте. – М. : Просвещение, 1968. – 76 с.
4. Львов М. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М.Пентиліюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
6. Шанский Н.М. О некоторых актуальных вопросах методики русского языка как науки / Н.М. Шанский // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4-8 классах. – М., 1969. – С. 3-12.

In the article the author shows the way of forming linguodidactic competence as a component of the didactic competence of future teachers of philological specialties, identifies the thematic groups of linguodidactic terms, gives the forms of work with students-philologists, aimed at forming linguodidactic competence in the process of training.

Key words: *linguodidactic competence, didactic competence, teachers of philological specialties.*

УДК 376.1 – 054.62

Писаренко О. М.*

ВПЛИВ КУРСУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЛІКУЛЬТУРНУ ОСВІТУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті досліджується поняття полікультурної освіти, уточнюється його суть, а також з'ясовуються шляхи її запровадження, зокрема вплив курсу іноземної мови на полікультурну освіту студентів ВТНЗ.

Ключові слова: *полікультурна освіта, діалог культур, загальнопланетарне мислення.*

За загальним визнанням, початок ХХІ століття – це період глобальних інновацій в усіх сферах економічного, технічного, культурного, громадського й індивідуального життя. До світу високих технологій й Інтернету ввійшли такі поняття як «глобальна економіка», «глобальна екологія», а саме поняття «Інтернет» говорить про глобалізацію інформаційно-комунікативних стосунків. Глобалізація – це процес, «в ході якого і завдяки якому визначальна дія географії на соціальну і культурну структуру скасовується і в якому люди це скасування все більше усвідомлюють» [1].

Глобалізація не могла не торкнутися освіти, її історико-педагогічних аспектів, порівняльно-педагогічних досліджень, методів навчання і змісту освіти. У ХХІ столітті з'являється поняття «глобальна освіта», під яким часто мають на увазі особливу мегасистему, де ставляться і реалізуються цілі національної і світової освітньої політики, де функціонують специфічні зв'язки і стосунки між державами і їх освітніми системами, спрямовані на розширення можливостей розвитку особистості [2, с. 327].

* © Писаренко О. М., 2012

Актуальність даної статті зумовлена спрямованістю сучасної української педагогічної науки на реформування освітньої системи, що є наслідком процесів всесвітньої глобалізації та інтеграції у Болонський процес. Як відомо, активне розгортання Болонського процесу – це один із напрямків (у галузі освітньої системи) всесвітньої глобалізації, взаємодії та діалогу різноманітних культур. У контексті процесів всесвітньої глобалізації й упровадження Болонського процесу до освітньої системи України володіння полікультурною компетентністю стає невід’ємною складовою професійної майстерності сучасного кваліфікованого робітника у будь-якій галузі діяльності людини.

Це сприяло переходу на особистісно-орієнтовану парадигму освіти і виховання, у центрі уваги якої знаходиться конкретний учень з його потребами, інтересами і здібностями, дало імпульс розробці підходів до відбору змісту соціокультурного компонента навчання іноземної мови. Найбільшу популярність у наукових колах здобули такі культурознавчі підходи: лінгвокраїнознавчий (Є. Верещагін, В. Костомаров), соціокультурний (В. Сафонова) і лінгвокультурологічний (В. Воробйов, В. Фурманова). Моделі культурознавчо-орієнтованої освіти засобами іноземної мови, які представлені в цих підходах і створюють дидактичні умови для співвивчення мови і культури, стали домінуючими моделями при розробці багатьох сучасних програм і написанні навчальних посібників з іноземної мови.

Зростаючий інтерес до величезного соціалізуючого і виховного потенціалу іноземної мови зумовив появу і стрімкий розвиток такого напрямку, як «полікультурна освіта». Саме полікультурна освіта учнів і студентів засобами іноземної мови відіграє важливу роль у процесі їх розвитку, виховання і культурного самовизначення.

Питання полікультурності освіти досліджували такі вчені, як В. Болгаріна, Л. Голик, О. Ковальчук, І. Локшенова, О. Сухомлинська, проте аналіз сучасних досліджень показує, що вони не дійшли єдиної думки щодо того, що таке полікультурна освіта і як вона може бути реалізована. Також недостатньо висвітленою залишається проблема впровадження полікультурної освіти у вищих технічних навчальних закладах.

Тому мета статті – уточнити, що таке полікультурна освіта, її місце в сучасному світі і як вона пов’язана з курсом іноземної мови, зокрема у ВНЗ.

Американська асоціація контролю і розвитку освіти бачить перевагу глобальної освіти в тому, що включаючи вивчення проблем і тем, які виходять за рамки національних меж і за внутрішні рамки політичних, культурних, екологічних, економічних і технологічних систем, вона навчає сприймати і розуміти сусідів, чий культурний фон відрізняється від нашого, вона учить бачити світ розумом інших.

Глобальний розвиток в нашій країні слід визначити як один із напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії і практики, що ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах світу, який швидко змінюється, усе більше наростаючих проблем і криз. Концепція глобальної освіти містить загальний підхід до відбору змісту освіти: давати уявлення про світ через призму культури своєї країни і сприймати унікальність власної культури в контексті глобальних процесів. Толерантність до інших поглядів, звичаїв, релігій, уміння бачити особливості своєї культури в контексті культур інших народів і світової культури в цілому, сприймати світ як сукупність складних взаємозв’язків, коли порушення однієї з них може призвести до глобальної катастрофи, – це далеко неповний перелік характеристик глобальної освіти [3, с. 24].

Особливе місце в контексті глобальної освіти посідає полікультурна освіта. Основним завданням вітчизняної системи освіти на початку ХХІ століття є підготовка тих, хто навчається, до взаємодії з полілінгвальним і полікультурним світом.

У центрі полікультурної освіти як наукового напрямку знаходиться адекватна репрезентація матеріалу про різні культури і культурні групи у змісті предметів гуманітарного і соціального циклів, особливо це стосується курсу іноземної мови. Мовні дисципліни мають величезний соціалізуючий потенціал, тому в центрі уваги полікультурної освіти знаходиться зміст навчальних програм предметів мовного циклу, а також методи і прийоми представлення культурознавчо-орієнтованого матеріалу в них.

На основі тематичного наповнення навчальних програм і посібників з предметів мовного циклу відбувається моделювання соціокультурного простору тих, хто навчається, формування їх уявлень про навколишній світ і їх місце в ньому. Змістом окремих текстів і методичними прийомами роботи з ними можна розширити соціокультурний простір студентів і допомогти їм побачити себе як рівноправних представників світової спільноти, об'єднаних загальними інтересами, проблемами і їх розв'язаннями, формувати загальнопланетарне мислення – здатність бачити свою причетність, своє місце, відповідальність і роль в глобальних загальнолюдських проблемах [4, с. 25].

Багато в чому розвиток мовної полікультурної освіти зобов'язаний появі соціокультурного підходу до змісту навчання іноземних мов, розробленого професором В. Сафоновою. На відміну від країнознавчого, лінгвокраїнознавчого і лінгвокультурологічного підходів, соціокультурний підхід дозволив звернути увагу на можливість навчання культур різних етнічних, релігійних, соціальних й інших груп країн, мови яких вивчаються.

Навчання культури однієї групи сприяє побудові стереотипів і узагальнень відносно всіх представників країни, мова якої вивчається, і не може сприяти формуванню уявлень про культурну різноманітність мовного і культурного співтовариства, що вивчається, і може призвести до нерозуміння при спілкуванні з представниками країн, мови яких вивчаються.

Проте, лише додавання інформації про традиційно непередставлені групи зовсім не гарантує полікультурність і не є її свідченням. Важливо показати місце цієї культурної групи у спектрі культур країни, мова якої вивчається, її вклад у формування єдиної системи цінностей і культурно-історичної спадщини країни. Рівень полікультурності мовної освіти залежатиме від того, як буде представлений матеріал про культуру конкретної групи країн, мови яких вивчаються, і рідної мови і як здійснюється його взаємозв'язок з матеріалом про культури інших груп [5, с. 98].

Особливе місце в полікультурній освіті має відводитися репрезентації варіативності культур рідної країни, регіону, області, оскільки це сприяє формуванню уявлень у тих, хто навчається, про культурну різноманітність як про норму співіснування і взаємної поваги в сучасних полікультурних співтовариствах і сприяє створенню умов для культурного самовизначення особистості. Культурна варіативність є основним дидактичним інструментом досягнення головної мети полікультурної освіти – підготовки студентів до активної і повноцінної співпраці у сучасному полікультурному світі. Мовною полікультурною освітою не може вважатися модель освіти, при якій не формується активна життєва позиція.

Полікультурну освіту неможливо сформувати на якомусь одному ступені освіти, полікультурну особистість можна виростити і виховати тільки в умовах системи безперервної полікультурної освіти, починаючи з дошкільного виховання і зберігаючи спадкоємність у підходах до навчання іноземних мов у середній школі й у ВНЗ.

І вже у ВНЗ викладання іноземної мови й іншомовної культури має сприяти завершенню формування у студентів умінь спілкуватися, співіснувати з людьми різних етнічних груп, формування багатого досвіду соціально-культурного спілкування, який є міцною базою залучення тих, хто навчається, до глобальних цінностей цивілізації.

Для розробки сучасної концепції викладання іноземних мов, у тому числі у немовних ВНЗ, надзвичайно важливим є пояснення, яке зробив О. Леонтьєв: «культурну специфіку спільноти, мову, яку ми викладаємо, складає більшою мірою система смислових одиниць, яка конституює образ світу і є орієнтовною основою, ніж система мовленнєвого реагування або мовотворення. Цей образ світу побудований не з вербальних, а скоріше із предметних значень. І на занятті з іноземної мови ми покликані побудувати у тих, хто навчається, новий образ світу або внести необхідні поправки у старий. Ми не повинні викладати мову як формальну систему: викладатися мають, власне, значення, які конституюють образ світу, який властивий новій культурі, і одночасно є складовими процесів мовотворення. Під ім'ям мови ми викладаємо культуру» [6, с. 44].

Виходячи зі сказаного вище та ґрунтуючись на думках експертів з питань полікультурної освіти, рекомендуємо здійснювати такі завдання для успішної реалізації полікультурної освіти і формування полікультурної особистості в контексті глобальної освіти.

Завдання 1. Необхідно формувати у студентів уявлення про культуру як про соціальну конструкту. Культура здатна змінюватися з часом і в результаті взаємодії з іншими культурами.

Завдання 2. Формувати уявлення про різноманітність сучасних полікультурних співтовариств країн, мови яких вивчаються, і рідної країни, формувати розуміння природи і сенсу національно-культурних традицій, ритуалів, умовностей і цінностей представників культур різних країн і рідної країни.

Завдання 3. Формувати уявлення про схожість і відмінності між представниками різних етнічних груп у рамках регіону проживання. У ході навчально-виховного процесу використовувати індивідуальний досвід міжкультурної комунікації кожного представника етносу. Навчати розуміти те, як представники різних культурних груп у країні й у світі однаково і по-різному підходять до розв'язання глобальних загальнолюдських проблем.

Завдання 4. Формувати толерантність і здатність позитивно взаємодіяти з представниками інших культур, бути готовими до діалогу культур.

Діалог культур має бути повноцінним і рівноправним, тобто, на думку О. Грибовської, побудованим на взаємоповазі культур, які беруть участь у контакті, в якому має місце обмін сенсами і рівнозначна репрезентативність культур з метою їх взаємозбагачення, взаєморозвитку і самооновлення» [1]. Ні в якому разі в ході діалогу не можна допускати утилітарного ставлення однієї культури до іншої, коли одна з культур нав'язує свою систему цінностей іншій.

Завдання 5. Культурне самовизначення особистості засобами рідних мов, які вивчаються, тобто усвідомлення себе як полікультурного суб'єкта з одночасно багатогруповою приналежністю (етнічною, соціальною, професійною, мовною, територіальною), усвідомлення свого місця, ролі і значення в глобальних загальнолюдських процесах.

Виходячи із зазначених вище завдань, можна дати дефініцію полікультурній освіті як процесу опанування знань про культурну різноманітність і про взаємини між культурами у сучасному полікультурному світі, а також формування активної життєвої позиції і умінь взаємодіяти з представниками різних країн і культур згідно з принципом рівноправного діалогу культур, виховання толерантності й умінь гідно представляти свою країну у світовій спільноті.

Отже, початок ХХІ століття – це час глобальних змін в усіх галузях життя, які не могли не торкнутися також і освіти. У контексті всесвітньої глобалізації та впровадження Болонського процесу невід'ємною складовою професійної майстерності сучасного інженера стає полікультурна компетентність. Тому особливе місце в глобальній освіті посідає полікультурна освіта, яка здійснюється переважно за рахунок предметів гуманітарного і соціального циклів, особливо це стосується курсу іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Грибовская О.В. Роль и место поликультурного образования в глобальном образовании 21 века / О.В. Грибовская // <http://www.petropavl.kz/skoipkppk/page5/english/13.shtml>.
2. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
3. Осипова Н.В. Глобальное образование и иностранный язык как учебный предмет / Н.В. Осипова // Иностранные языки в школе. – 2007. – №2. – С. 23-27.
4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 22-29.
5. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в ХХІ веке / П.В. Сысоев // <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/06/image/06-096.pdf>.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.

The concept of multicultural education is studied in the article. Its essence is specified. The ways of multicultural education introduction are ascertained, especially the influence of the course of a foreign language on the technical university students' multicultural education.

Key words: multicultural education, dialogue of cultures, planet-wide thinking.

УДК 378+418.020.92+420+302.2

Попова О. В.*

ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЕКОДУВАТИ ІНТОНАЦІЮ ГЕНДЕРНО-МАРКОВАНОВОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто проблему оцінювання якості підготовки майбутніх перекладачів до декодування інтонації гендерно-маркованого англійського мовлення; виявлено об'єкти навчання та встановлено критерії оцінювання рівня сформованості навичок студентів адекватно розпізнавати на слух семантику інтонаційного оформлення жіночого і чоловічого англомовного діалогічного дискурсу.

Ключові слова: гендерно-марковане англійське мовлення, критерії оцінювання, навички, гучність, акцентуація, темп, мелодичний діапазон, термінальні тони.

Сучасні умови економіко-політичних відносин України й Європи сприяли підвищенню попиту на перекладачів, отже, цей факт зумовив перегляд й удосконалення вимог щодо професійної підготовки фахівців у галузі перекладу. Відтак, на перший план висувається необхідність підбору навчального матеріалу, встановлення критеріїв оцінювання якості навчання майбутніх перекладачів та виявлення рівнів сформованості їхньої комунікативної компетенції.

Наразі усний переклад є складовою та запорукою успішності ділового спілкування із зарубіжними партнерами, хоча ще 5-10 років тому письмовий переклад «витісняв» тлумачення. Відомо, що одним з найважливіших чинників, який впливає на ефективність комунікації, є інтонація, саме тому крім адекватного перекладу лексико-граматичного й синтаксичного оформлення комунікації розуміння і коректного використання семантики інтонаційного оформлення дискурсу перекладач забезпечує запобігання непорозумінням та навіть конфліктів під час здійснення його професійних обов'язків. Як виявив аналіз компонентів професійної компетенції перекладача-тлумача, сформованість навичок розуміння на слух імпліцитного значення семантики інтонаційного оформлення мовлення жінок і чоловіків, особливо під час здійснення синхронного й послідовного перекладів, є необхідною складовою професійної компетенції фахівця цієї галузі.

Оскільки гендерна тематика не висвітлена в методиці навчання майбутніх перекладачів аудіювання (у нашому випадку – навчання декодування семантики інтонаційного оформлення жіночого і чоловічого англійського мовлення), проблемою стає уявлення про якість такого навчання та засоби її «вимірювання». Приєднання України до Болонського процесу зумовило адаптацію вітчизняних критеріїв оцінювання якості навчання до світових стандартів. Актуальність цього дослідження полягає у розгляді: 1) компонентів навчання майбутніх перекладачів декодування семантики інтонації гендерно-маркованого англійського мовлення (далі – ГММ), та 2) засобів їх оцінювання з метою виявлення рівня професійно-комунікативної підготовки фахівця, оскільки зазначені аспекти не відображені в сучасній методичній літературі.

Метою дослідження стало встановлення кількісно-вербальної характеристики рівнів володіння майбутніми перекладачами навичками адекватного розпізнавання на слух семантики інтонаційного оформлення англомовного діалогічного гендерно-маркованого дискурсу.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких **завдань**:

1. Встановити об'єкти досліджуваних знань, умінь та навичок на різних етапах навчання;
2. Схарактеризувати рівні сформованості навичок майбутніх перекладачів декодувати інтонацію жіночого і чоловічого англомовного діалогічного дискурсу.

* © Попова О. В., 2012

У практиці освіти останніх років найчастіше якість навчання характеризується *рівнями засвоєння* навчальної інформації:

- узнавання (знайомство);
- репродуктивного відтворення;
- переносу вмінь та навичок і творчості та здібності тих, хто навчається, виконувати певні вимоги, які ставлять перед ними у вигляді освітніх стандартів, тобто з урахуванням цілей та завдань вивчення того чи того предмета [2].

Існує різноманітність термінологічного визначення об'єктів оцінювання, запропонованих методів оцінювання (В. Аванесов [1], Б. Блум [5], В. Яковлев [4] і т. і.), однак усі автори акцентують увагу на важливості наявності єдиного інструмента, за допомогою якого можна об'єктивно оцінювати результати, динаміку й ефективність навчання.

У межах перевірки ефективності методики навчання майбутніх перекладачів декодування інтонації гендерно-маркованого англійського мовлення об'єктами оцінювання знань, умінь та навичок на різних етапах підготовки фахівців пропонуємо обрати такі аспекти:

- декларативні знання студентів про інтонаційне оформлення ГМАМ;
- мовленнєві навички та вміння адекватного декодування інтонації ГМАМ;
- мовленнєві навички й уміння їхнього коректного застосування в усному мовленні.

Дослідження процесу формування навичок декодування інтонації ГМАМ у студентів доцільно здійснювати за допомогою спеціально розроблених вправ, що сприяють перевірці здатності майбутніх перекладачів розуміти зміст діалогів, визначати стиль комунікації, соціальний статус комунікантів, адекватно декодувати інтонаційне оформлення одностатевих та двостатевих діалогів залежно від соціального статусу співрозмовників, їхнього емоційного стану та лексико-граматичних засобів. Саме тому оцінювання результатів усних замірів рівнів сформованості досліджуваних умінь і навичок варто реалізовувати за такими *критеріями*:

- 1) коректність розуміння змісту діалогів;
- 2) коректність визначення стилю спілкування;
- 3) коректність визначення соціального статусу комунікантів;
- 4) коректність адекватності декодування інтонаційного оформлення одностатевих та двостатевих діалогів: а) гучність; б) акцентуацію; в) темп; г) мелодичний діапазон; д) термінальні тони залежно від соціального статусу комунікантів, їхнього емоційного стану, лексико-граматичних засобів;
- 5) коректність вибору студентами лексико-граматичних та фонетичних засобів при перекладі англійських одностатевих і двостатевих діалогів;
- 6) коректність вибору студентами лексико-граматичних та фонетичних засобів у самостійних іншомовних висловлюваннях.

Виявлення рівня сформованості досліджуваних навичок передбачає кількісно-вербальну інтерпретацію відповідей студента. Насамперед, необхідно здійснити розподіл балів для оцінювання вищезазначених аспектів навчання. Згідно зі шкалою ЄКТС, де високому рівню відповідає рейтинг 90-100%, достатньому – 70-89%, задовільному – 50-69% і незадовільному – менше ніж 49%, $\frac{1}{4}$ (25) балів відведено на оцінку декларативних знань майбутніх перекладачів, а, відповідно, $\frac{3}{4}$ (75) – на оцінку їхніх мовленнєвих навичок та вмінь використання набутих знань на практиці (див. *таблицю 1*).

Опишемо результати відповідей студентів (залежно від етапу навчання) щодо вербальної характеристики параметрів опитування в градуальній послідовності. Наприклад: під час визначення рівня сформованості навичок **розуміння змісту діалогів** схарактеризуємо **високий** рівень як «зміст діалогів передано повністю і правильно», **достатній** – «зміст діалогів передано повністю», **задовільний** – «розуміння загального змісту тексту», **незадовільний** «розуміння деяких частин діалогу».

Коректність визначення **стилю спілкування**: **високий** рівень – «правильне визначення стилю спілкування», **достатній** – «приблизне визначення стилю спілкування», **задовільний** – «визначення стилю спілкування неправильно», **незадовільний** «стиль спілкування не визначено».

Таблиця 1

Шкала оцінювання навичок майбутніх перекладачів адекватно декодувати інтонацію гендерно-маркованого англійського мовлення

| № п/п | Показники рівнів Параметри усного опитування | | Рівні | | | |
|----------------------|---|---|---------|-----------|---------------------------|---------|
| | | | Високий | Достатній | Задовільний (середній) | Низький |
| | | | Бали | Бали | Бали | Бали |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | адекватність декодування інтонаційного оформлення гендерно-маркованого англійського мовлення | залежно від соціального статусу комунікантів | 14-15 | 11-13 | 8-10 | 0-7 |
| | | залежно від лексико-граматичних засобів | 14-15 | 11-13 | 8-10 | 0-7 |
| | | залежно від емоційного стану комунікантів | 14-15 | 11-13 | 8-10 | 0-7 |
| 2 | професійно спрямовані усні вправи | вибір лексико-граматичних та фонетичних засобів при перекладі іншо-мовних діалогів | 14-15 | 11-13 | 8-10 | 0-7 |
| | | вибір лексико-граматичних та фонетичних засобів у самостійних іншомовних висловлюваннях | 13-15 | 10-13 | 7-10 | 0-7 |
| Усього балів: | | | 69-75 | 54-65 | 39-50 | 0-35 |

Коректність визначення **соціального статусу комунікантів**: **високий** рівень – «правильне визначення соціального статусу», **достатній** – «приблизне визначення соціального статусу», **задовільний** – «визначення соціального статусу комунікантів неправильно», **незадовільний** «соціальний статус комунікантів не визначено».

Більші труднощі викликає оцінювання адекватності декодування інтонаційного оформлення одностатевих та двостатевих діалогів. У процесі виконання практичного завдання студентами аналізувалася адекватність / неадекватність декодування семантики інтонації гендерно-маркованого англійського мовлення, тому їм було запропоновано прослухати одностатеві й двостатеві діалоги, затранскрибувати та заїнтонувати відрізки англійських одностатевих і двостатевих діалогів щодо досліджуваних аспектів та охарактеризувати:

1) на рівні мелодичного оформлення «жіночих» і «чоловічих» мовленнєвих відрізків в ОСД та ДСД:

- тип шкал у синтагмах і висловах за типом зміни рівня мелодики (низхідним, висхідним, рівним) та рухом мелодійної кривої (ступінчата, слайдингова, скандентна та рівна);
- рух тону в ядерних складах висловів (низхідний, висхідний, рівний, висхідно-низхідний, низхідно-висхідний), інтервал зміни руху тону переважно в наголошених складах синтагм і фраз (широкий, середній (нормальний), вузький);
- висотно-тональний рівень початку й завершення синтагми / фрази – діапазон (дуже високий, високий, середній підвищений, середній знижений, низький або дуже низький);

2) на рівні гучності реалізації «жіночого» й «чоловічого» мовленнєвого відрізка з урахуванням факторів впливу:

- гучність реалізації початку, середини та кінця фраз у рамках одностатевих і двостатевих діалогів (дуже тихо, тихо, середня гучність, голосно або дуже голосно);
- гучність реалізації ядерних складів;
- гучність реалізації синтагматичних центрів фраз при зіставленні з логічно й емоційно акцентованими складами;

3) на рівні темпоральних характеристик мовлення жінок і чоловіків:

- характер темпу в «жіночому» й «чоловічому» мовленнєвих відрізках та його зміни в синтагмах, фразах (дуже повільний, повільний, уповільнений, середній (нормальний), прискорений, швидкий, дуже швидкий) з визначенням чинників впливу на вибір / зміну темпу;
- тип пауз (синтагматичні, емоційні, гезитаційні; вокалізовані / невокалізовані) та тривалість пауз (дуже короткі, середні, (дуже) довгі);

4) на рівні акцентно-ритмічної організації «жіночих» і «чоловічих» мовленнєвих відрізків:

- виділити слова, що відзначені емоційним та логічним наголосом;
- охарактеризувати особливості змін в акцентно-ритмічній структурі жіночих і чоловічих фраз залежно від їхньої емоційно-модальної конотації.

Отже, розпізнання на слух семантики інтонаційного оформлення гендерно-маркованого англійського мовлення сприяє вибору адекватних лексико-граматичних та фонетичних засобів при перекладі іншомовних діалогів різноманітного дискурсного напрямку й під час презентації, оповідання, опису, міркування, дискусії, демонстрації діалогів.

Нерозуміння семантики інтонації спричиняє наявність численних помилок в обраних лінгвістичних засобах при перекладі англійськомовних одностатевих та двостатевих діалогів, неадекватне фонетичне оформлення мовлення, а також у самостійних відповідях студентів.

Відтак, чітко зазначені критерії оцінювання якості підготовки студентів до певної мовленнєвої діяльності полегшують виявлення відповідного рівня оволодіння навичками і типових помилок студентів, що дає можливість прогнозувати такі недоліки й запобігати їх повторному виникненню, розробити спеціальні професійно спрямовані вправи та переглянути об'єкти навчання.

Список використаних джерел

1. Аванесов В. Знания как предмет педагогического измерения / В. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – №3. С. 15–21.
2. Карпова Э. Э. Проблема качества обучения и его мониторинга / Э. Э. Карпова // Наука і освіта [науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України]. – № 7/LXXXXV. – Одеса, 2010. – С. 4–7.
3. Лернер И. Я. Показатели ситеме учебно-познавательных заданий / И. Я. Лернер // Новые исследования. Вып. 2 (67). – М. : Педагогика, 1990. – 20 с.
4. Яковлев Е. Я. Внутривузовское управление качеством образования / Е. Я. Яковлев. – Челябинск : ЧДГУ, 2002. – 390 с.
5. Bloom B. S. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. N – Y., McGraw-Hill, 1971. – 923 pp.

This article deals with the problem of the would-be translators training quality to decode the intonation of the gender-marked English speech; the objects of training are defined; the efficiency criteria characterising the levels of the would-be translators' skills to hear and identify in an adequate way the intonation semantics of the female and male English-speaking dialogical discourse are specified.

Key words: gender-marked English speech, efficiency criteria, skills, loudness, accentuation, tempo, pitch span, terminal tones.

УДК 378.147

Саєнко Н.С.*

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ

У статті розглядається гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти як важливий інструмент полікультурного розвитку студентів, аналізуються два типи культури: природничо-технічна і гуманітарна, доводиться необхідність побудови навчального процесу з іноземних мов на міждисциплінарному підході, який дозволяє поєднати лінгвістичну, професійну, комп'ютерну і культурну спрямованість навчання

Ключові слова: міждисциплінарна освіта, матеріальні й культурні цінності, творчі навички, пізнавальні процеси, іноземна мова професійного спрямування

Вища освіта країни може розглядатися як найважливіший ресурс її інноваційного розвитку. Основним капіталом суспільства стають нові знання, джерелом яких виступає інтелектуальна активність особистості, під якою розуміють здатність акумулювати і креативно переробляти великі обсяги інформації. Завдання вищої освіти в такому суспільстві полягає у підготовці високопрофесійних фахівців, здатних генерувати нові ідеї та продукувати конкурентоспроможні інтелектуальні продукти. Зростання сучасної науки відбувається здебільшого за рахунок міжгалузевих здобутків, що потребує мультипредметних знань і навичок. Ефективність міждисциплінарної освіти у вищій технічній школі в свою чергу залежить від успішності планомірного формування полікультурних особистостей майбутніх інженерів. Природничо-технічна і гуманітарна культури виступають двома складовими загальної культури людства, і жодна з них не може повноцінно існувати без іншої або бути вищою за іншу.

У наукових дослідженнях існує багато визначень культури (Е.Сепір, К.Уінслер, Т.Карвер У.Томас, У.Саммер, А.Келлер, Р.Бенедикт, К.Янг, Р.Лінтон, П.Сорокін, Г.Беккер та ін.). Американські вчені А.Кребер і К.Клакхон ще у 1952 році навели більше 150 дефініцій для різнобічної характеристики даного поняття. Відомо, що культура являє собою сукупність створених людиною матеріальних і духовних цінностей, також культурою є людська здатність такі цінності продукувати, використовувати, передавати від покоління до покоління за допомогою каналів соціальної інформації, що сприяє збереженню суспільства. Основними культурними цінностями вважаються здатність до свідомості, мови, пошуку істини, створення добра, сприйняття краси, до духовно-практичної діяльності, соціальної та науково-технічної творчості. Існують різні аспекти розгляду культури:

- за носієм: культура людства, молодіжна, міська та ін.
- за походженням: а) народна – медицина, релігія, архітектура, мова, педагогіка; б) професійна;
- за характером: загальна або спеціалізована;
- за впливом на людину: прогресивна або реакційна;
- за змістом: а) матеріальна – культура виробництва, техніки, побуту; б) духовна – цінності, норми, особистість.

У літературі часто наводиться спрощене трактування культури як всього, що створено людиною на додаток до природного світу на основі останнього. Подвійність світу культури є підставою для виникнення двох типів культур: природничо-технічної та гуманітарної.

Детальний аналіз цих двох культур у їх взаємозв'язку проведено Шубіним В.І. та Пашковим Ф.Є. [1]. Вчені характеризують сферу існування і прояв гуманітарної культури як:

- збереження цінностей, орієнтованих на розвиток і саморозвиток людини;
- здатність до саморозвитку, самовдосконалення людини шляхом формування громадянських якостей, моральних і правових норм, естетичних смаків, інтелектуальних і пізнавальних здібностей;

* © Саєнко Н.С., 2012

- вдосконалення міжособових відношень, гуманізація всього соціального середовища;
- формування людини-творця, яка має зрілий світогляд і створює матеріальні й духовні цінності, тобто сприяє соціальному прогресу.

Негативними ознаками гуманітарної культури вважається дефіцит об'єктивних оцінок, нерідко зневажливе ставлення до символічної мови і сучасних машинних технологій.

На відміну від цього природничо-технічна культура зорієнтована не на внутрішню, а на зовнішню діяльність людини, на пізнання і перетворення природного середовища, об'єктів природи, а саме, матерії й енергії в об'єкти людських потреб.

Шубіну В.І. і Пашкову Ф.Є. належить найбільш влучне і чітке визначення природничо-технічної культури як сукупності знань і вмінь, методів і прийомів, теоретичних принципів і емпіричних процедур, які формують дискурсивний стиль мислення і сприяють отриманню істинної інформації про об'єкт, тобто природу в широкому сенсі [1, с. 45]. Ознаки такої культури: а) володіння математичним апаратом; б) чіткість побудови знань; в) точний розрахунок; г) наявність логічно виведених посилок; д) оперування ідеалізованими об'єктами; е) орієнтація на формалізовані мови.

Негативними ознаками даної культури вчені вважають:

- деяку зневагу до моральних, естетичних, релігійних та інших духовних цінностей;
- агресивне відношення до гуманітарних дисциплін як неточних і неповноцінних;
- намагання підкорити природу із шкідливими наслідками для людського існування;
- не виправдане переоцінювання ролі науки і техніки в особистому й суспільному житті, що призводить до технократичного світогляду, тобто культу техніки, сприйняття технічного прогресу як сенсу людської історії.

Слід зазначити, що існує ціла низка проблем, в яких дві культури перетинаються. Природничі пошуки нерідко межують з проблемами соціального і етичного характеру. Спільними також є проблеми екології, антропосоціогенезу, генної інженерії.

Усвідомлення в кінці ХХ століття деструктивного впливу означених недоліків на цивілізацію, який проявився у відчуженні науково-технічного прогресу від культурних цінностей, дегуманізації інженерної діяльності, поширення сциєнтизму і технократизму, актуалізувало необхідність гуманізації технічного прогресу, гармонічного поєднання гуманітарної та природничо-технічної культур. Відповідно, першочерговим стає завдання гуманізації й гуманітаризації інженерної освіти шляхом пошуку можливостей і засобів гуманітарної трансформації загальнонаукових і загальнотехнічних дисциплін. Пріоритетом такої освіти стає особистість студента з його внутрішнім потенціалом і ціннісною парадигмою.

Це повністю узгоджується із аксіоматичною тезою про те, що освіта означає розвиток особистості, а навчання, в тому числі професійне, – засіб досягнення такої мети. Студент з об'єкта навчального процесу, реципієнта суми інформації й знань перетворюється на суб'єкт навчальної діяльності, і разом з викладачем утворює сукупний суб'єкт навчання.

Необхідність розвитку здібності оперувати різними типами знань, сформованими на основі різних типів культур, вимагає побудови навчального процесу на принципі міждисциплінарної конвергенції та інтеграції різних галузей знань, що передбачає узгодження об'єктів і цілей навчання. Для природничих і технічних наук об'єктом виступає природа, а ціль полягає в отриманні об'єктивних знань, які реалізуються в новій техніці й технологіях. В гуманітарних науках об'єктом є людина в усіх її проявах і складностях, а мета полягає в створенні культурних цінностей, нових цілей і смислів людського існування [1]. Це висуває перед вищою технічною школою завдання формування глобальної науково-освітньої сфери та ідеології міждисциплінарності, яка націлює на вивчення проблем, а не предметів, а відтак, потребує зближення методологічних підходів в галузі природничих і гуманітарних знань.

Під міждисциплінарністю в науці розуміють осмислення, яке відбувається за межами конкретної певної наукової дисципліни, і яке може проявлятися: в постановці проблем, в підходах до їх вирішення, в розвитку теорій, виявленні зв'язків між ними, формуванні нових

дисциплін тощо. Відомі три класичні варіанти розуміння міждисциплінарності та міждисциплінарного підходу: 1) використання мови опису однієї галузі для опису іншої галузі; 2) використання різних мов для опису різних частин складного комплексу; 3) створення нового синтезу, який відкриває нову реальність. Для цього використовується нова мова і це є випадок створення нової дисципліни. Можливі різні види міждисциплінарних зв'язків: а) за спільністю фізичного підходу і математичного апарату; б) за спільністю наукових фактів, що стосуються одного й того ж об'єкта; в) за спільністю методологічних підходів і логіко-семантичного аналізу.

Міждисциплінарні зв'язки лежать в основі вирішення протиріччя між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх інтеграції, комплексного застосування на практиці, трудової діяльності та життя людини. Саме комплексне застосування знань різних предметних галузей виступає закономірністю сучасного виробництва, покликаною вирішувати складні технологічні завдання. Вміння комплексного використання знань, їх синтезу, переносу ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до будь-якої діяльності людини. Розвиток таких вмінь і знань розглядається як одна з основних задач вищої технічної школи, що висувається відповідно до тенденцій інтеграції в науці і практиці та може бути вирішена на базі міжпредметних зв'язків. В наукових дослідженнях детально розглядалися педагогічні, загальнодидактичні та психологічні умови формування наукових понять на міждисциплінарній основі, зокрема Н.І.Резник наводить такі [2]:

- узгодження в часі вивчення окремих навчальних дисциплін, за яким кожна з них спирається на попередню понятійну базу і готує студентів до успішного засвоєння понять наступної дисципліни;
- необхідність забезпечення наступності і безперервності в розвитку понять; поняття, які є загальними для низки дисциплін, мають постійно розвиватися від дисципліни до дисципліни, наповнюватися новим змістом, збагачуватися новими зв'язками;
- подібність в інтерпретації загальнонаукових понять;
- виключення дублювання понять під час вивчення різних дисциплін;
- здійснення спільного підходу до розкриття однакових класів понять.

Міждисциплінарність може розглядатися як основний принцип навчання іншомовного спілкування в технічних університетах. Філологічна природа дисципліни «іноземна мова» зумовлює необхідність розгляду міждисциплінарності в контексті таких наук, як когнітивна лінгвістика і когнітивна психологія, етнопсихолінгвістики і етнопсихологія, семіосоціопсихологія, стилістика і інтерпретація тексту, семіотика, літературознавство, лінгвокраїнознавство, лінгвокультурологія. Міждисциплінарні дослідження такого спрямування дозволяють вирішити низку важливих питань методики викладання іноземних мов для професійних цілей, формування полікультурної мовної особистості, а саме: (1) аналіз пізнавальних процесів в різноманітних сторонах спілкування – комунікації, інтеракції, перцепції; (2) роль емоційних і мотиваційних факторів в пізнавальних процесах; (3) виявлення зв'язку між пізнанням, спілкуванням та іншими видами людської діяльності; (4) визначення функцій мови в пізнавальному процесі; (5) опис ролі спілкування у формуванні концептуальної та мовної картин світу; (6) виділення проблеми соціальної інтеракції і перцепції в процесі формування вмінь іншомовного міжкультурного спілкування [3, с. 16].

З іншого боку, професійне спрямування іншомовної освіти актуалізує розуміння міждисциплінарності як зв'язок з технічними науками, які формують понятійну базу спеціальності студентів. В наш час міжпредметні зв'язки природничих, технічних і гуманітарних дисциплін не сформовані, вузька спрямованість освіти позначилась на тому, що система знань, вмінь і навичок студентів представляє набір слабо зв'язаних між собою відомостей про людину, суспільство й природу, які так само слабо використовуються студентами на практиці, в самостійному пошуку знань, саморозвитку. Міждисциплінарна освіта здатна надати творчий характер навчанню майбутніх інженерів, розвивати у них здатності мислити

і структурувати інваріанти знань на відміну від формального запам'ятовування окремих формул, схем, фактів і положень, які самі по собі мають незначну пізнавальну цінність. В цьому аспекті міждисциплінарність невіддільна від проблеми гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти.

Гуманітаризація технічної освіти передбачає не тільки розширення номенклатури дисциплін гуманітарного циклу, а й збагачення природничих і технічних дисциплін матеріалом, що розкриває боротьбу наукових ідей, людські долі видатних вчених, залежність соціально-економічного і науково-технічного прогресу від особистісних, моральних якостей людини, її творчих здібностей. Навчання на основі міждисциплінарного підходу сприяє формуванню у студентів глобалізації й нестандартності мислення, здатності вирішувати комплексні проблеми, що виникають на межі різних галузей, бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технологій і вимог виробництва й суспільства, вміти оцінити ефективність новітніх ідей, організувати їх практичну реалізацію. На думку багатьох вчених, сучасний технічний університет має стати гуманітарно-технічним, тобто університетом єдиної культури людства. На основі зближення інженерної і гуманітарної діяльності мають сформуватися нові відношення людини з навколишнім світом, суспільством; зближення біології та техніки, живого й неживого, духовного й матеріального. Серед критеріїв гуманізації освіти вчені виділяють: а) оволодіння загальнолюдськими цінностями і способами діяльності, які закладені в гуманітарних знаннях і культурі; б) обов'язкова наявність поглибленої мовної підготовки, що означає виведення лінгвістичного модулю на рівень пріоритетності загального комплексу гуманітаризації. Вивчення іноземної мови, як наскрізна іншомовна підготовка, обов'язкове на всіх етапах навчання в технічному університеті. На початкових курсах бакалаврату – це загальнотехнічна іноземна мова. На старших курсах бакалаврату, коли студенти починають поглиблено вивчати спеціальність рідною мовою, це – іноземна мова професійного спрямування. На рівні магістратури – іноземна мова для науковців.

Гуманістична спрямованість змісту освіти включає компоненти, необхідні для розвитку особистості: а) аксіологічний, який допомагає студентам обирати особистісно значущу систему ціннісних критеріїв; б) когнітивний, який забезпечує студентів науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу як основу духовного розвитку; в) діяльнісно-творчий, який сприяє формуванню і розвитку у студентів творчих здібностей, необхідних для професійної, наукової та інших видів діяльності; г) особистісний, який забезпечує розвиток рефлексії, самопізнання, саморегуляції, самовизначення, самовдосконалення і формування життєвої позиції.

В іншомовній підготовці студентів технічних спеціальностей реалізується практична мета, яка полягає в навчанні іншомовного спілкування, а також освітні та виховні цілі. Освітні цілі досягаються завдяки гуманізації й гуманітаризації технічної освіти і спрямовані на розширення світогляду студентів, підвищення рівня їх загальної культури, культури мислення, спілкування і мовлення, а також розвиток навчально-пізнавальної компетентності й формування стійкої позитивної мотивації до вивчення іноземної мови в умовах технічного університету. Головні напрямки виховної роботи включають розвиток налаштованості на ефективні міжкультурні зв'язки, готовності гідно представляти свою країну в міжнародному середовищі. Найбільш дієвим шляхом вирішення таких задач в межах занять з іноземної мови виступає формування у студентів практичних навичок міжкультурної комунікації на основі міжпредметних зв'язків з іншими курсами, що вивчаються. Як приклад можна навести базовані на міждисциплінарному підході курси навчання іноземних мов магістрів технічних спеціальностей, які паралельно впроваджуються в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» і Санкт-Петербурзькому державному політехнічному університеті. Одним із завдань курсу визначений розвиток текстологічного спрямування, компонентом якого є аналіз наукового дискурсу, що включає оцінку його екстралінгвістичних факторів і адресності на спеціально підібраних прикладах дискурсів з історії науки і наукознавства, наприклад, промов лауреатів Нобелівської премії. Такі виступи, представлені у відео і аудіо форматах,

є корисним матеріалом для аудиторного обговорення наукового дискурсу в жанрі публіцистичного виступу, що важливо для формування комунікативної компетенції не лише іноземною, а й рідною мовою. Таке ж значення мають інші види роботи на мовному занятті: реферування і анутовання наукового дискурсу із спеціальності, реферативний переклад, письмові огляди іншомовної фахової літератури.

Таким чином, на основі міждисциплінарних зв'язків викладачі іноземних мов і технічних базових предметів, мають можливість здійснювати однаковий підхід до рішення спільних навчальних задач. Широке впровадження інформаційних і комп'ютерних технологій в умовах міждисциплінарного навчання сприяє прискоренню розвитку когнітивних можливостей і концептуального мислення студентів, формуванню у них мультипредметних знань і дослідницьких навичок, озброєнню їх мобільним інформаційним багажем, що є запорукою постійного професійного вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Шубин В.И., Пашков Ф. Е. Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов. Днепропетровск : «Днипро», 1999. – 52 с.
2. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М. : Высш.шк., 1994. – 184 с.
3. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза. Автореферат дис... докт. пед. наук 13.00.02, Санкт-Петербург, 2009. – 50 с.

The paper presents the humanization of higher technical education as the important means of students' poly-cultural development, describes two types of culture: technical and humanitarian, discusses the necessity of the interdisciplinary approach in teaching foreign languages which combines linguistic, professional, computer and cultural orientations

Key words: *interdisciplinary education, material and cultural values, creative habits and skills, cognitive processes, foreign language for specific purposes*

УДК 378.016: 811.124: 37.015.3

Сторчова Т. В.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНИ СТУДЕНТАМ-ГЕРМАНІСТАМ

У статті розглянуто когнітивну сферу особистості студента-германіста у процесі формування лінгвістичної компетенції засобами латини у межах свідомо-зіставного методу. Досліджено засвоєння як процес та результат учіння латинської мови, визначено безпосередні та опосередковані інтереси, особистісно-пізнавальні мотиви до вивчення мови.

Ключові слова: *лінгвістична компетенція, засвоєння (сприймання, пам'ять, мислення; знання, навички), трансференція та інтерференція, інтереси, мотиви.*

Свідомо-зіставний метод на відміну перекладним методам у викладанні латинської мови (ЛМ) є найбільш ефективним з точки зору реалізації освітньої, виховної та практичної цілі навчання дисципліни на факультетах іноземної філології. Когнітивна сфера студента-германіста у межах свідомо-зіставного методу викладання латини має принципове навантаження, оскільки важливим на основі зіставлення різних мовних характеристик постає осмислення правила дії, а не механічне вироблення навички, усвідомлене, а не інтуїтивно-чуттєве оволо-

* © Сторчова Т. В., 2012

діння мовою [1, с. 270] із залученням таких пізнавальних процесів як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага, увага. Оскільки це питання до цього часу не було предметом спеціальних досліджень, то перед нами постає завдання визначення ролі пізнавальних процесів у навчанні ЛМ та їх залежності від структури і змісту особистості студента-германіста, мотивів його навчання, що й зумовлює *актуальність публікації*.

Мета дослідження – дослідити когнітивну сферу особистості студента-германіста в процесі формування лінгвістичної компетенції (ЛК) засобами ЛМ. Досягненню поставленої мети сприятиме вирішення таких *завдань*: дослідити особливості функціонування психологічного явища засвоєння та його складових у межах формування лінгвістичної компетенції; дослідити особистісні пізнавальні мотиви вивчення ЛМ майбутніх філологів-германістів.

Досліджуючи когнітивні стратегії рецептивного оволодіння ЛМ та формування на його основі ЛК студента-германіста, ми повинні розглянути таке психологічне явище як *засвоєння*, яке є складною пізнавальною діяльністю процесу учіння, що супроводжується сприйняттям знань, їх смисловим опрацюванням, їх збереженням та таким оволодінням, яке дає можливість вільно ними користуватися у різних ситуаціях, по-різному ними оперуючи. Як процес, засвоєння включає у себе сприймання, пам'ять та мислення, а як результат – засвоєння знань та сформовані навички [2, с. 95].

Сприймання як психічний процес відображення людиною предметів і явищ у цілому, в сукупності всіх їхніх якостей і властивостей при безпосередньому їх впливі на органи чуттів [3, с. 268] під час вивчення курсу ЛМ студентом-германістом відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мислення, мови, почуття, волі. Наукові лінгвістичні знання, які продукує ЛМ у межах формування ЛК студента-германіста, потребують їх інтелектуального сприймання, тобто сприймання змісту мовного явища, розуміння лінгвістичного терміну, виконання певних граматичних дій або операцій, посиленої дії пам'яті, уваги, мислення.

Важливою умовою успішного сприймання мовних фактів латини є опора на попередній лінгвістичний досвід, коли лінгвістичний репертуар студента-германіста уже представлений двома мовами – українською як рідною (РМ) та англійською як першою іноземною мовою (ІМ1). Використання лінгвістичного досвіду студента-першокурсника під час вивчення ЛМ в умовах рецептивного білінгвізму, слід вбачати у багатолітньому сприйнятті мовних явищ РМ та ІМ1, яке відбувається у результаті єдності основних психічних процесів пізнавальної діяльності – аналізу та синтезу. Услід за В.Шовковим вважаємо, що вивчення граматичних явищ класичних мов має базуватися на психологічній доктрині поетапного навчання, згідно з якою всі мисленнєві процеси взаємопов'язані і зумовлюються минулим досвідом [4, с. 51].

Фізіологи та психологи, які сповідують матеріалістичні позиції пізнання та спираються на ідеї І.М. Сеченова у своїх працях дійшли, висновку, що вивчення однієї мови сприяє вивченню наступних, а утворення нових систем зв'язків, нових асоціацій, яке засноване на процесі відтворення і репродукування, зводиться до нового групування елементів минулого досвіду [5, с. 29] через засвоєння нового мовного коду, який розглядається у взаємодії із уже сформованим кодом РМ.

Усвідомлене оволодіння мовними правилами ЛМ, як одне із вихідних положень свідомозіставного методу [1, с. 270], передбачає впровадження зіставлень латинської та англійської мов за включенням РМ, адже представлення лінгвістичного матеріалу відбувається за посередництвом української мови, яка має чимало спільного із латиною (особливо у галузі морфології), і діє за схемою: РМ → ЛМ ↔ ІМ1, що створює оптимальні умови для усвідомлення місця як РМ так і ІМ1 у мовній картині світу. Незважаючи на приналежність трьох мов до індоєвропейської мовної сім'ї, всі вони належать до різних мовних груп: латинська мова представляє італійську мовну групу, англійська мова – західногерманську підгрупу

германської мовної групи, українська мова – східнослов'янську підгрупу слов'янської мовної групи. За сукупністю провідних ознак аналітичній англійській флективній мові властиві риси аглютинативності (утворення форм множини іменників або дієслів з прийменниками), а суворо фіксований порядок слів у реченні зближує її із ізолятивними мовами. У флективному синтетизмі із внутрішньою та зовнішньою флексією ЛМ та РМ трапляються риси аналітизму. Такий широкий діапазон ознак різних типів мов та типів у мовах, наприклад, ступінь аналітизму граматичної форми дієслова ЛМ, РМ та ІМ1, є суттєвим підґрунтям для усвідомленого розуміння змісту мовних явищ, чіткого розмежування їх форми та змісту через зіставлення.

Засвоєння РМ відбувається несвідомо-інтуїтивно, а вивчення ІМ1 потребує усвідомлення, тобто розвиток РМ іде «знизу – вгору», в той час як розвиток ІМ1 діє за схемою «зверху – вниз» [6]. Таким чином, вивчення ЛМ – це «процес перекодування» або «перемикання мовних кодів», який потребує повного усвідомлення лінгвістичного матеріалу, а не її бездумного зазубрювання, властивого догматичному навчанню попередніх століть.

Засвоєні раніше поняття та судження РМ, ІМ1 відіграють важливу роль у розумінні нового матеріалу, оскільки стають опорою для вивчення ЛМ. Проте, вивчення ЛМ має і зворотній зв'язок (РМ, ІМ1←ЛМ) завдяки аналізу лінгвістичної термінології, що постає результатом складної абстракції і є необхідним атрибутом під час опанування як РМ так і ІМ1. Аналіз лінгвістичного терміна, який, переважно, є латинського походження, на занятті з ЛМ в умовах рецептивного білінгвізму, сприяє засвоєнню лінгвістичного поняття за умови усвідомлення універсалії, представленою трьома мовами.

Мислення як процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях [3, с. 280], під час опанування нерідної лінгвістичної системи перебуває у тісному зв'язку із мовою, яка є знаряддям формування і способом існування думки. Формування ЛК засобами латини передбачає розвиток лінгвістичного мислення студента-германіста, що складається із граматичних операцій, таких як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація та систематизація. Граматичні операції, що сформовані на основі фактів РМ та ІМ1, переносяться на ЛМ, де отримують підкріплення лінгвістичного досвіду студента-германіста, збагачення новими мовними характеристиками, та ефективно розвиваються, сприяючи кращому засвоєнню як РМ, ІМ1 так і ЛМ. Використання лінгвістичного досвіду саме РМ, а не ІМ1 є більш значущим для студента-германіста, який вивчає ЛМ, що обумовлюється синтетичним типом РМ, хоча майже абсолютний аналітизм ІМ1 виступає корисним лінгвістичним досвідом під час вивчення, наприклад, системи перфекта пасивного стану ЛМ. Проте, студенти-германісти, друга іноземна мова яких – німецька, під час вивчення ЛМ отримують неабиякий підготовчий досвід до вивчення німецької мови (ІМ2), якій однаково властиве більш-менш рівномірне поєднання синтетизму з аналітизмом поряд із ідентичністю лінгвістичних термінів.

Стереотипи мовного мислення, сформовані РМ та ІМ1, мають позитивний вплив на формування вмінь та навичок, необхідних для оперування матеріалом ЛМ. Трансференція [5, с. 34-42] спостерігається у тих випадках, коли у контактуючих мовних системах функціонують ідентичні категорії (універсалії) та ізоморфні одиниці. Роль трансференції особливо сильно проявляється збоку РМ у мисленні студентів-германістів, оскільки як ЛМ так і РМ володіють однаковими засобами синтетичного способу: флексії, формотворчі афікси, внутрішня флексія, редуплікація, суплетивізм, наголос та чергування основ. Таким чином, система відношень, яка засвоєна всередині РМ та частково ІМ1, слугує основою стереотипізації структур для сприйняття ЛМ. Трансференція навички є можливою та ефективною тоді, коли у мовах (РМ→ЛМ; ІМ1→ЛМ) виявляють спільні явища, на основі яких здійснюється узагальнення, що формується під час аналізу та синтезу обох явищ, коли студент-германіст включає об'єкт у нові зв'язки або відношення, виявляючи у ньому нові

властивості. Проте раніше утворені навички на базі РМ та ІМ1 доволі часто є причиною негативного та гальмівного впливу на утворення нових навичок, обумовлених особливостями саме ЛМ. Саме тому, робота над аломорфним матеріалом латини ставить умову формування нової навички, що проходить наступні психологічні фази: 1) усвідомлення завдання та способів його виконання, 2) вправність, що стає досконалістю, 3) завченість дій та досягнення певного рівня майстерності [3, с. 406-408].

Оскільки трансференція відбувається інтуїтивно [7, с. 351], що є вагомою причиною для її обмеженого функціонування, під час оволодіння, наприклад, граматичною навичкою за допомогою аналогії, студент-германіст позбавлений свідомого виконання дій, що є неприйнятним особливо в тому випадку, коли граматична навичка ЛМ має формуватися всупереч РМ або ІМ1. Для прикладу, формування навички з утворення словоформ у межах морфологічної системи латинського іменника за умови інтуїтивної трансференції як з боку РМ так і ІМ1 є причиною помилок, коли студент не враховує функціонування змінної основи іменників III відміни, утворюючи форми типу *virtis* замість *virtutis* (gen. sing.) або *crimes* замість *crimines* (acc. plur.). Таку ж негативну трансференцію можна зустріти під час вивчення теми «Nomen Numerāle», де студент-германіст під впливом функціонування в українській мові основи *-надцять* та в англійській мові суфікса *-teen* (< ten) на утворення кількісних числівників від 13-19, включно, використовує *-decim* (< decem) на позначення числівників *duodeviginti, undeviginti* etc.

Вченими доведено, що легкість формування граматичних операцій, діапазон трансференції навичок спостерігається у тих суб'єктів навчального процесу, які успішно засвоюють граматику та правопис [5, с. 41]. Чим краще майбутні студенти-германісти ще у школі засвоїли граматику РМ та правопис ІМ1, тим ефективніше буде відбуватися процес вивчення ЛМ. Таким чином, легкість формування граматичних операцій та діапазон трансференції навичок як внутрішнього механізму процесу навчання можуть слугувати критерієм розвитку «лінгвістичного мислення» студента-германіста, що базується на основі відображення попереднього лінгвістичного досвіду та його впорядкування засобами латини як мови, що припинила свій «мовотворчий процес» (Л.В. Щерба) та виступає у якості тієї навчальної дисципліни, яка закладає фундамент філологічної освіти (Бодуен де Куртене).

Чим більш споріднені мови, що вивчаються, із РМ, тим більше проявляється як трансференція, так і інтерференція [7, с. 350-351], де остання є результатом помилкової трансференції та характеризується психологами як *проактивна* [3, с. 305] з негативним впливом раніше запам'ятованого матеріалу. Інтерференція, під час вивчення ЛМ, послідовно виявляється на фонетичному, граматичному, лексико-семантичному рівнях як з боку РМ так і ІМ1: ототожнення вимови приголосних та приголосних буквосполучень із ідентичними англійськими, ототожнення місця наголосу у словах із інтернаціональними основами, ототожнення роду лексичних відповідників ЛМ та РМ, ототожнення іменників *Singularia/Pluralia tantum* із лексичними відповідниками трьох мов із іншою числовою парадигмою, невірний переклад обумовлений лексичними корелятами etc.

Таким чином, викладачу ЛМ необхідно заздалегідь передбачати інтерферуючі моменти як з боку РМ, залучаючи накладання відношення типу «план вираження – план змісту» (В.М. Шовковий), так і з боку ІМ1. Отже, профілактикою інтерферуючих впливів під час пояснення нового фонетичного, граматичного, лексичного матеріалу ЛМ має бути аналіз функціонально-граматичних та функціонально-семантичних подібностей та розбіжностей у мовних явищах і фактах РМ та ІМ1 із застосуванням даних порівняльно-історичного мовознавства, та зіставлення помилкового використання із використанням аналогічного матеріалу РМ та ІМ1, що дає відповідь до розв'язання проблеми виникнення інтерференції [8, с. 100], водночас, спонукаючи студента до активної мисленнєвої діяльності та розвитку абстрактного мислення.

Оскільки мислення починається там, де перед людиною постає щось нове, невідоме, початком будь-якої мисленнєвої діяльності психологи вважають виникнення проблемної ситуації, що спонукає студента до виконання дій щодо пошуку нової інформації та набуттю нового досвіду на основі уже наявних знань [9, с. 92]. Варто зауважити, що за новизною та оригінальністю мислення поділяється на репродуктивне та продуктивне (творче) [3, с. 294], які в однаковій мірі є важливими в процесі активізації мисленнєвої діяльності студента-германіста під час вивчення будь-якої теми ЛМ. Адже для виникнення проблемної ситуації необхідною постає умова достатності розвитку репродуктивного мислення, що діє за алгоритмом, наприклад, визначення типу відмінювання іменників, схем граматичного та синтаксичного аналізу і т. ін.

Формування продуктивного лінгвістичного мислення студента-германіста засобами ЛМ супроводжується вирішенням таких проблемних завдань, які б передбачали самостійне їх вирішення студентом, відповідали навчальній інформації, містили протиріччя в основі проблемної ситуації, були прозорими у її формулюванні, та поставали викликом для допитливості студента, базуючись на основних дидактичних принципах [9, с. 92-93]. Такі завдання необхідно починати словами: *Визначити ...*, *Обґрунтувати ...*, *Проаналізувати ...*, *Аргументовано довести ...*, *Розмежувати ...* і т. ін.

Створення навчальної проблеми можливе не лише на етапі закріплення матеріалу, але й на початковому етапі ознайомлення з ним з метою викликати у студента-германіста здивування, що вже є початком знання (Арістотель). Звичайно, це можливо за умови презентації тих аломорфних мовних явищ ЛМ, які не мають корелятивів у РМ та ІМ1 і є абсолютними контрастами, для прикладу, відкладні дієслова (*verba deponentia*), які володіючи формою пасивного стану, мають активне значення. Окрім того, національний стиль мислення, який проявляється не лише у лексиці (фразеології), але й у морфології ЛМ, заставляє студента-германіста «ламати» свої стереотипні уявлення попереднього лінгвістичного досвіду, наприклад, про семантичні основи категорії роду, де іменник на позначення ніжної квітки (*flos, òris m*) чоловічого роду, а величне войовниче місто Рим (*Roma, ae f*) жіночого роду, під час виконання граматичного аналізу речень типу *Flores a puellis serti sunt* або ж *Roma a Romulo et Remo condita est*.

Оскільки пояснення нового матеріалу ЛМ слід будувати на основі уже наявних знань РМ або ІМ1, за умови якщо в цих мовах є латинські кореляти, то велику роль у навчанні ЛМ відіграє *пам'ять*, якій П.Блонський надає великого значення наголошуючи на тому, що мислення розвивається за умови її високого рівня [10]. Пам'ять як єдиний загальнофункціональний механізм усієї інтелектуальної діяльності людини є основою її психічного і особистісного розвитку. А тому, постаючи складним психічним процесом, вона складається із запам'ятовування, збереження та відтворення попереднього досвіду із метою використання його у теперішньому [2, с. 85]. Процес запам'ятовування під час вивчення ЛМ має бути осмисленим, адже воно є значно економнішим за неосмислене та в 20 разів продуктивнішим за механічне. Для прикладу, вивчення напам'ять латинських крилатих висловів як невід'ємного навчального матеріалу, буде свідомим, якщо *dicta et sententiae* підбиратимуться під кожну, окремо взятую граматичну тему на основі уже знайомого лексичного матеріалу, або ж, якщо лексика фразеологізму є новою для студента-германіста, то необхідним постає її граматичний та синтаксичний аналіз.

Наявність інтересу до матеріалу веде до більш тривалого його запам'ятовування, а звідси перед викладачем латини стоїть першочергове завдання – якомога частіше створювати такі навчальні ситуації, які б викликали у студентів-германістів як інтелектуальний, так і емоційний відгук. Розум пізно забуває не тому, що довго вивчав, а через те, що мала місце емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість до навчальної інформації. Попри складність ЛМ, на яку часто вказують студенти-германісти, латину вони сприймають як цікаву та необхідну мову для вивчення та формування ЛК. *Безпосередні інтереси* пов'язані із емоційною прива-

бливістю, перш за все, співвідносимо із вивченням мудрих латинських паремій, висловів римських письменників та державних діячів, які збагачують внутрішній світ студента-германіста, постаючи своєрідними життєвими дороговказами, що й дозволяє студентам називати латину не «мертвою мовою», а «мовою життя». Особливою умовою вивчення латинських крилатих висловів, окрім їх лінгвістичного аналізу, є коментування, пов'язане із їхнім походженням, значенням та розумінням. Окрім того, як зауважують самі студенти, їм «приємно розуміти те, чого інші не знають», наприклад, під час читання художньої літератури рідною або іноземною мовою, під час перегляду фільму, телепередачі, читання періодичного видання і т. ін. Також вивчення ЛМ завдяки знайомству студентів із культурою давніх часів, способом життя римлян дає можливість наблизитися до античної цивілізації як основи подальшого розвитку людства. Інтерес до мови викликаний ще однією обставиною – цією мовою володіли визначні постаті людства. Студенти-германісти відчують емоційне піднесення та задоволення потреби, коли нарешті починають усвідомлювати значення алограм типу *e.g., i.e.*, які раніше співвідносили із англійськими *for example, that is*, відповідно, не розуміючи неспівпадання перших літер.

Опосередковані інтереси, які стосуються результату діяльності, перш за все, пов'язуємо із лінгвістичним інтересом, який потребує раціонального філологічного підходу студента-германіста до навчальної діяльності. Досвід викладання ЛМ дозволяє визначити основні опосередковані інтереси студентів-германістів, представлених інтелектуальним та розумовим компонентом: 1) читання англійською мовою є приємним, коли студенти розуміють, що походження того чи іншого слова вже не є таємницею; 2) «економність» латини у студентів викликає особливий інтерес, адже на відміну від РМ та ІМ1, одну думку можна виразити одним словом, наприклад, *amaverint – they will have loved/вони кохатимуть*; 3) «скромність» латини, на відміну від ІМ1, студенти визначають через часту відсутність особового займенника у реченнях, наприклад, «*Veni, vidi, vici*»/«*I came, I saw, I won*».

Розвиток смислового запам'ятовування студента-германіста у процесі вивчення ЛМ потребує активізації раніше утворених тимчасових нервових зв'язків через такі форми відтворення, як впізнавання та згадування уже вивчених у школі граматичних категорій роду, числа, відмінка, детермінації, ступенів порівняння, часу, виду, способу, стану, особи; запозичених РМ та ІМ1 її лексичних одиниць, словотворчих засобів, синтаксичних структур ІМ типу *Objective Infinitive Construction, Absolute Construction* і т. ін.

Ефективність засвоєння знань визначається *мотивацією* навчально-пізнавальної діяльності, де мотив є внутрішнім чинником, який спонукає вчитися, та безпосередньо впливає на ставлення до навчальної діяльності та якість набутих знань [11, с. 95]. Як показує власний досвід, вивчення «мертвої» ЛМ студентами-германістами, перша іноземна яких – «жива» англійська, не викликає ніяких сумнівів у студентів щодо необхідності її опанування. Навіть, на першому занятті, коли викладач презентує історико-культурологічний аспект становлення, розвитку та функціонування ЛМ, знайомлячи їх із роллю латини у системі освіти Європи від епохи середньовіччя до наших днів, студенти доволі аргументовано відповідають на запитання: «Для чого Вам, студентам-германістам, у XXI столітті вивчати «мертву» латинську мову?». Серед особистісних пізнавальних мотивів студентів-германістів у процесі навчальної діяльності, можна виокремити наступні мотиви, які визначають для себе студенти (подаємо їх у порядку зменшення): засвоєння основ ЛМ є необхідним для вивчення сучасних іноземних мов (27%), розуміння та використання крилатих висловів у повсякденному житті (24%), прагнення опанувати нову для мене лінгвістичну систему ЛМ (17%), розширення загального та лінгвістичного кругозору (8%), розвиток логічного та абстрактного мислення (6%), застосування знань з ЛМ у майбутній професії та науковій діяльності (6%), підвищення рівня освіченості (5%), усвідомлення спеціальної, в тому числі і лінгвістичної, термінології (4%), престижність (3%). Таким чином, серед опитаних 124 студентів-германістів переважають ті мотиви, які визначаються лінгвістичними потребами,

філологічними інтересами, усвідомленням необхідності засвоєння латини як мови, що приводить до ладу розум філолога.

Отже, когнітивна сфера особистості студента-германіста у процесі формування ЛК засобами ЛМ у межах свідомо-зіставного методу характеризується наступними особливостями:

1. засвоєння навчального матеріалу ЛМ відбувається через його *свідоме сприймання* з опорою на попередній лінгвістичний досвід РМ та ІМ1 із чітким розмежуванням їх форми та змісту на основі трилінгвальних зіставлень, що, в свою чергу, сприяє розвитку швидкості лінгвістичної мобільності у перемиканні мовних кодів;
2. розвиток *лінгвістичного мислення* студента-германіста завдяки сформованим базовим стереотипам мовного мислення РМ та ІМ1 відбувається за рахунок трансференції навичок із попереднього лінгвістичного досвіду; проте аломорфний матеріал ЛМ потребує проходження психологічних фаз формування нових навичок роботи над мовним матеріалом латини; критеріями розвитку лінгвістичного мислення слугують легкість формування граматичних операцій, діапазон трансференції навичок, швидкість утворення нових навичок;
3. тривале осмислене *запам'ятовування* передбачає наявність *безпосереднього та опосередкованого інтересу* до вивчення ЛМ, що сприяє ефективності формування ЛК; довільне запам'ятовування мовного матеріалу латини передбачає наявність особистісно-пізнавальних мотивів, які студенти-германісти визначають для себе по-різному, хоча й переважає усвідомлення в тому, що вивчення ЛМ є необхідним для їх професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. Под ред. И.В. Рахманова. – М. : «Педагогика», 1972. – 318 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Загальна психологія. / За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 703 с.
4. Шовковий В.М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2004. – 255 с.
5. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М. : «Высшая школа», 1970. – 176 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е издание, испр. – М. : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
7. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролубова, И.В. Рахманова. – М. : Просвещение, 1967. – 504 с.
8. Купчинаус Н.Э. О явлении межъязыковой интерференции при изучении латинского языка и способах его преодоления. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2010. № 3 (7). С. 97-100
9. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. – Киев: Вища школа, 1979. – 216 с.
10. Блонский П.П. Память и мышление. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 479 с.
11. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

The cognitive sphere of Germanistic student's personality in the process of forming linguistic competence by means of Latin within the consciously-comparable method has been considered in the article. It is investigated the learning as the psychological process and result in Latin studies. It is also determined direct and indirect interests, personal and cognitive motives.

Key words: *linguistic competence, learning (perception, memory, thinking; knowledge, habits), transference, interference, interests, motives.*

УДК 81'243:316.77

Чевичелова О. О.*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкривається зміст когнітивно-комунікативного підходу та обґрунтовується доцільність його використання у процесі викладання іноземної мови у ВНЗ. Зокрема, розглядаються можливості застосування когнітивно-комунікативного підходу до навчання професійно-орієнтованого читання та анотування іноземною мовою у немовних ВНЗ. Обґрунтовується методична доцільність когнітивного підходу у процесі навчання іноземної фахової лексики.

Ключові слова: когнітивно-комунікативний підхід, лінгводидактична парадигма, професійно-орієнтоване навчання, психокогнітивна модель.

Під впливом глобалізаційних процесів, що відбуваються в усіх сферах суспільства, навчально-виховний процес у вітчизняних вищих навчальних закладах зазнав суттєвих змін й зорієнтований на досягнення світових освітніх стандартів. Нові умови професійної діяльності вимагають внесення змін до засад загальної методології, використання нових, більш ефективних підходів, методів та прийомів викладання іноземних мов у ВНЗ.

Особливо актуальною в сучасній методиці стає проблема навчання іноземної мови як засобу спілкування. Однак, традиційні методи навчання за комунікативною методикою не дають вагомих позитивних результатів. Студенти на початковому етапі навчання іноземної мови мають занижений рівень розвитку слухового диференційного відчуття, що порушує сприйняття звукового образу слів. Майже половина студентів не вміє прогнозувати лексичний матеріал під час побудови власних висловлювань, не може асоціювати словесні пари тематично пов'язаних слів, вірно кодувати та декодувати словниковий матеріал. Це призводить до невміння відображати потрібну кількість фактів, висловлюватися логічно та грамотно, аргументувати свою думку, розширювати свої висловлювання завдяки лексико-граматичним знанням, насичувати висловлювання лексичними одиницями за заданою темою, спонтанно підтримати розмову або вести дискусію. Саме когнітивний підхід у навчанні зможе зробити комунікативну методику більш динамічною і надасть новий імпульс для поновлення методичної думки.

Проблемою когнітивно-комунікативного підходу у навчанні іноземної мови займалися багато методистів та лінгвістів. Сучасні модифікації комунікативного та когнітивного підходів до навчання іноземних мов одержали найбільш послідовне теоретичне обґрунтування в лінгводидактичній когнітивно-комунікативній парадигмі (Г. Барабанова, І. Бім, Л. Босова, С. Шатілова, А. Джонс та інших). Але особливості застосування цього підходу при вивченні іноземних мов у ВНЗ ще не достатньо висвітлені і потребують більш пильної уваги з боку науковців. У теперішній час відбувається подальша теоретична розробка і практична реалізація когнітивно-комунікативного підходу до навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в моделях навчання різних видів мовленнєвої діяльності: читання (Г. Барабанова, Г. Губіна), аудіювання (О. Колеснікова, В. Яковлева), писемного мовлення (А. Чемот), усного мовлення (Л. Ананьева, С. Дикарева). У процесі становлення перебуває й система часткових методичних принципів когнітивно-комунікативного підходу, так само як і трактування в рамках підходу загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів.

Мета статті – розкрити зміст когнітивно-комунікативного підходу та обґрунтувати доцільність його використання у процесі викладання іноземної мови у технічних ВНЗ.

* © Чевичелова О. О., 2012

“Когнітивний” (від лат. *cognitio* – знання, пізнання) підхід формально пов’язується з опублікованою в 1967 році У. Найсером програмною роботою “Когнітивна психологія”. У своїй роботі У. Найсер запропонував провести аналіз розумової діяльності за допомогою експериментальних методик психології та фізіології, з метою обґрунтування необхідності врахування специфіки психічних процесів для підвищення ефективності інтелектуальної роботи людини.

Когнітивний підхід в своїх роботах розвиває С. Шатілов. Він запропонував когнітивно-комунікативну та культурно-країнознавчу концепцію викладання іноземних мов. Комунікативний компонент цієї концепції автор розглядає через технології навчання, які повинні забезпечувати інтерактивне, особистісно-мотиваційне спілкування студентів на занятті з іноземної мови. Когнітивний компонент передбачає усвідомлене засвоєння студентами культурно-країнознавчих відомостей та мовного матеріалу. На думку С. Шатілова та його послідовників, когнітивно-комунікативне навчання іноземних мов дає змогу найбільш повно реалізувати освітньо-виховний потенціал предмета.

Інтерес до когнітивно-комунікативного навчання іноземних мов поступово зростає. Проблема навчання іноземних мов розглядається не як навчання власне лінгвістичних знань, а як трансляція знань про світ. Розглядаючи когнітивний аспект оволодіння іноземною мовою, О. Леонт'єв підкреслює, що опановуючи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, те чи інше бачення світу через призму національної культури, одним із важливіших компонентів якої є мова. На думку О. Леонт'єва, основне завдання оволодіння іноземною мовою в когнітивному аспекті полягає в тому, щоб навчитися здійснювати орієнтування так, як це робить носій мови [5, с. 225].

Варто також зазначити, що когнітивний підхід до навчання заснований не тільки на когнітивній психології, він також базується на принципі свідомості у викладанні й на теорії соціоконструктивізму, згідно з якою студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Когнітивно-комунікативний підхід реалізується в наступних принципах: когнітивності, комунікативності, текстоцентричності, функціонально-семантичному принципі.

Розглянемо можливості застосування когнітивно-комунікативного підходу до навчання професійно-орієнтованого читання та анотування іноземною мовою у ВНЗ. Відповідно до Рекомендацій Ради Європи з питань мовної освіти випускник вищого навчального закладу повинен демонструвати практичні вміння читання професійних статей і текстів на сучасні теми. Метою навчання читання у немовних ВНЗ є досягнення рівня зрілого читання, яке забезпечує достатнє розуміння змістовної інформації в писемних джерелах. Зріле професійно-орієнтоване читання англійською мовою визнається важливим тому, що володіння саме цим видом мовленнєвої діяльності входить в інтереси майбутнього спеціаліста, оскільки іншомовне читання є основним засобом отримання інформації з метою її подальшого використання у професійній діяльності.

Навички зрілого читання іншомовних текстів можуть бути розвинені вже на початковому етапі вивчення іноземної мови у немовному ВНЗ, якщо використовувати когнітивно-комунікативну методику, побудовану на психокогнітивній моделі декодування інформації за принципом “зверху-вниз”, від більш високого рівня (фонові знання, очікування читача) до розпізнавання лексико-граматичних форм. А. Джонс виділяє п'ять ключових понять, що характеризують когнітивний підхід до навчання читання в цілому: схеми, інтерактивність, значеннева обробка тексту, набір читацьких стратегій, метакогнітивна усвідомленість [1, с. 95].

Ефективність когнітивно-комунікативної методики навчання читання забезпечується комплексом вправ, у якому враховуються індивідуально-особистісні характеристики, когнітивні стилі та стратегії студентів. За допомогою когнітивно-комунікативної методики навчання читання іноземною мовою можна скоротити шлях оволодіння великим об'ємом професійно-орієнтованої іншомовної інформації, яка необхідна студенту ВНЗ, а також покращити швидкість та якість її вилучення для подальшого використання.

Вміння анотувати професійно-орієнтовані тексти є одним з вимог Програми з англійської мови для професійного спілкування, згідно з якою навчання анотуванню (на рідній та іноземній мовах) повинно бути спрямоване на вироблення навичок та вмінь оформлення отриманої інформації. До найбільш вагомих принципів когнітивно-комунікативно підходу відносяться: принцип цілісного сприйняття тексту; принцип функціональності; принцип професійної орієнтації та тематичної серійності; принцип інтегративної мовленнєвої діяльності; принцип системності; принцип формування стратегій навчальної діяльності.

Основним методичним принципом при навчанні анотуванню вважається принцип цілісного сприйняття тексту. Когнітивна психологія доводить, що сприймати інформацію легше, якщо студент уявляє, що саме він буде вивчати [6, с. 17]. Тому при когнітивно-комунікативному підході аналіз починається з тексту в цілому і спрямований на виявлення його макроструктури, яка матеріалізується студентами текстовою матрицею. Після того, як складена текстова матриця, починається робота з його лексико-граматичними одиницями, що спонукає студентів до мовної здогадки на основі контексту.

Принцип функціональності виявляє ту функцію, яку виконує текст в рамках мовленнєвої діяльності в якості складової частини.

При анотуванні професійних текстів дуже важливо, щоб сприйняття тексту йшло “від функцій (змісту) – до засобів”, враховуючи як розуміння функції, яка ним використовується в акті комунікації, так і жанрово-стилістичну спрямованість тексту.

Принцип системності відображає два аспекти: системність когнітивних процесів – запам’ятовування і забування та системність методичну, яка стосується процесу навчання. Спочатку визначається кінцевий продукт (мета), а потім завдання, які приведуть до кінцевого результату.

Принцип інтегративності мовленнєвих видів діяльності, тобто взаємозв’язане формування навичок писемного мовлення, формує і закріплює лексико-термінологічну систему професійного реєстру студентів.

Для навчання анотуванню професійних текстів виділяють наступні навчальні стратегії: визначення функціонального типу тексту, пошук інформативних складових, складання текстової матриці та формування концепту тексту. Комунікативні стратегії – це узагальнення інформації в формі анотації і критичне розуміння тексту [1, с. 105].

Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики полягає у визначенні механізмів переробки лексичної інформації з одного боку та шляхів засвоєння і збереження нової лексичної інформації з іншого боку. Методична доцільність когнітивного підходу полягає в організації активної мовленнєво-мислиннєвої діяльності студентів у процесі навчання їх іншомовної фахової лексики [3, с. 91].

Дослідження показали, що когнітивно-комунікативний підхід у навчанні потребує насамперед створення образу іншомовного слова. Сформований у пам’яті образ слова носить когнітивний (ментальний) характер [6, с. 84]. О. Залевська представляє особливий спосіб організації мовного та мовленнєвого досвіду студентів. Вона пропонує проводити роботу над побудовою когнітивного образу слова на етапі концептуалізації word-study за П. Турвич [2, с. 36]. На цьому етапі студент має потребу у різноманітній інформації та мовних особливостях слова. Після побудови образу слова та накопичення інформації про нього настає етап інтеріоризації, тобто поступового розвитку вміння використання нової лексичної одиниці та введення її у довготривалу пам’ять. Інформація про слово перероблюється свідомістю студента і організується у вигляді спеціальних об’єднань. У такому процесі беруть участь когнітивні системи. На наступному етапі відбуваються асоціативні зв’язки слова. Когнітивний образ слова стає більш тривалим та сталим. І якщо наявна необхідна мотивація, позитивний мовний та мовленнєвий досвід, відчуття мови, комбінаційні здібності та креативність у мовленнєвій діяльності студента, то проходить процес “кристалізації”, “вращення” сформованих образів у

різні види. Важливою умовою оволодіння лексичним аспектом іншомовного мовлення є саме побудова розмереженої системи зв'язків у слові.

Для досягнення цілей і вирішення завдань з урахуванням когнітивно-комунікативного підходу рекомендуються спеціальні вправи. За допомогою таких вправ можна досягти необхідного рівня автоматизму у використанні знань з іноземної мови, що дозволяє знизити функціональну залежність лексичних навичок від когнітивних процесів і допомагає розвинути когнітивну комунікацію.

Вивчення граматичних явищ теж базується на розумових процесах, що лежать в основі розуміння та використання цих явищ у мовленні. У зв'язку з цим у викладанні граматики іноземної мови доцільно використовувати когнітивно-комунікативний підхід. Цей підхід забезпечує, з одного боку, свідоме засвоєння граматичних явищ, а також пов'язаних з цими явищами відомостей країнознавчого та культурно-естетичного характеру. З другого боку – він являє собою теоретичне обґрунтування комунікативної технології навчання іноземних мов в цілому [4, с. 90]. Студентам дають не готові правила або структури, а допомагають відкривати правила та моделі самостійно, таким чином вони можуть побачити граматику як логічну систему. Зрозуміло, що кінцева мета – використання мови. Отож студентам пропонують велику кількість завдань, метою яких є використання вивчених форм у комунікативних ситуаціях та реалістичному контексті.

Вищезазначене дозволяє зробити такі висновки. Останнім часом у вищих навчальних закладах відбувається інтенсифікація процесу навчання іноземних мов шляхом впровадження різноманітних технологій навчання. Великий потік інформації вимагає застосування таких методів навчання іноземних мов, які дозволяють у стислі строки надати студентам, особливо на рівні профільного навчання мовам, досить ґрунтовних знань, забезпечити високий рівень опанування та закріплення матеріалу на практиці, стимулювати інтелектуальний та моральний розвиток особистості студента, активізувати його потенційні можливості, формувати критичне мислення. Цим вимогам сучасності відповідає когнітивно-комунікативний підхід у навчанні іноземної мови. Реалізація когнітивного підходу не тільки зможе оптимізувати процес викладання іноземних мов у ВНЗ, а й вирішити низку актуальних проблем методики викладання іноземних мов в цілому, формування полікультурної мовної особистості, розвитку та вдосконалення мовної та концептуальної картини світу.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія / Г.В. Барабанова. – К. : Фірма "Інкос", 2005. – 315 с.
2. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику / А.А. Залевская. – М.: РГГУ, 2000. – 348 с.
3. Зонтова С.Є. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики / С.Є. Зонтова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, ч. 2. – С. 89–93.
4. Лебедева, М.В. Когнітивно-комунікативний підхід в обучені лексико-грамматическому аспекту устной речи студентов переводческого факультета / М.В. Лебедева // Когнітивні процеси в іноязычному словоупотреблені і слововосприятті на уроках іностраниого языка в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. статей. – Н. Новгород: НГЛУ имени Добролюбова, 2004. – С. 88-93.
5. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
6. Солсо Р. Когнітивна психологія / Р. Солсо. – Питер, 2006. – 588 с.

The article is devoted to studying the cognitive-communicative approach to the foreign language teaching and substantiating its application teaching at technical higher school. In particular, the paper considers the possibilities of using the cognitive-communicative approach to teaching profession-oriented reading and annotation in a foreign language at non-philological higher school. Methodical expediency of the cognitive-communicative approach to teaching lexis for specific purposes is grounded.

Key words: *cognitive-communicative approach, lingvodidactic paradigm, profession-oriented teaching, psychocognitive model.*

УДК374.016:811.14'02

Шовковий В. М.*

МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Стаття присвячена дослідженню мотивів, інтересів, стимулів майбутніх філологів у вивченні давньогрецької мови, визначено рівні соціальної мотивації, мотивів досягнення та уникнення невдачі, мотивів вивчення соціокультурної, лінгвістичної інформації, мотивів опанування уміннями читання, інтерпретації та перекладу автентичних текстів.

Ключові слова: мотивація, мотиви, давньогрецька мова, класичні мови.

Форми та методи навчання мають впливати на емоції студентів, сферу їх інтересів, на особистісне ставлення до того, про що мовиться або сприймається [2, с. 2]. Особливе місце в навчальному процесі, рушійною його силою є мотивація, яку розглядають як складову складного системного утворення – мотиваційної сфери особистості. Структура мотивації визначається проєкціями основних систем життєдіяльності (поточного життєзабезпечення, особистісного розвитку, навчальної діяльності, соціальної взаємодії, професійного становлення) [5, с. 15]. Саме мотиваційний компонент навчання не тільки забезпечує високі результати в процесі безпосереднього педагогічного впливу, але й гарантує пролонговану пізнавальну активність тих, хто навчається, у майбутньому в будь-яких ситуаціях життєдіяльності [5, с. 1].

Актуальність цієї публікації зумовлена недослідженістю мотивів, стимулів, інтересів студентів у процесі навчання класичних мов, а також потребою у дослідженні мотивації як вагомого чинника якості засвоєння знань, навичок та вмінь.

Мета статті – дослідити внутрішню та зовнішню мотивацію студентів-філологів у процесів навчання давньогрецької мови. Досягненню поставленої мети сприятиме вирішення таких завдань: дослідити рівень соціальної мотивації студентів спеціальності «класичні мови»; дослідити рівень внутрішньої мотивації до вивчення давньогрецької мови майбутніх філологів.

Між рівнем сформованості пізнавальних інтересів у юнацькому віці й рівнем успішності існує певна залежність: чим сильніша мотивація, тим вища результативність навчальної діяльності [3, с. 125]. Індивід, що стає на шлях професійної підготовки, має багато мотивуючих збудників, тобто вибір ним певного виду діяльності як життєвої перспективи найчастіше є полідетермінованим (полімотивованим). Це ж стосується й детермінації безпосередньої навчальної діяльності, у системі збудників якої діють не лише суто пізнавальні мотиви, а й сукупність інших детермінант [5, с. 6].

У психолого-педагогічній літературі виділяють велику кількість мотивів учіння, однак їх усі можна розподілити на дві основні групи: внутрішні (пізнавальні, інтегративні) й зовнішні (соціальні, інструментальні). Внутрішні мотиви безпосередньо пов'язані з процесом і результатами учіння: бажання пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, захопленість процесом учіння тощо. Це мотивація, що закладена в самому процесі навчальної діяльності, коли його перебіг і результати мають самостійну цінність для особистості, надають безпосереднє задоволення. Зовнішні мотиви безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності. Це бажання стати високопрофесійним спеціалістом, почуття обов'язку, прагнення утвердитися серед товаришів, бажання уникнути неприємностей, прагнення продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, прагнення отримувати високі оцінки й уникати негативних, небажання виглядати гіршим за інших, розуміння значення навчання для майбутнього життя та ін. У цьому випадку учіння виконує функцію засобу досягнення змістовно з ним не зв'язаних, але важливих для особистості цілей. Група зовнішніх мотивів учіння якісно не однорідна. Серед них окремо виділяються: широкі соціальні (мотиви обов'язку і відповідальності); мотиви самовизначення й самовдосконалення; вузькі соціальні мотиви (прагнення отримати схвалення, посісти гідне місце в соціальній групі, підтвердити свій статус); мотиви соціального

* © Шовковий В. М., 2012

співробітництва, спілкування з іншими людьми в процесі навчання тощо [1, с. 16–36]. Приниження ролі «зовнішніх» мотивів значно збіднює реальне мотиваційно-смісловне забарвлення навчальної діяльності, адже соціальні мотиви – генетично первинні і виконують смислоутворювальну функцію в навчальній діяльності, тому їх розвиток є важливою умовою її успішності [4, с. 6–7].

Психологи виділяють мотивацію досягнення та мотивацію уникнення невдачі. Мотивація досягнення найчастіше визначається як прагнення до змагання із самим собою в досягненні більш високих результатів, як загальне прагнення до поліпшення в усіх сферах діяльності, до переживання успіху в будь-якій значущій для особистості діяльності. Вона виявляється в постановці дальніх цілей, у тенденції залучатися у довготривалу діяльність, а також у прагненні досягати оригінальних, унікальних результатів і засобів виконання. Її ядром є потреба в досягненні, яка складається з двох основних компонентів – прагнення успіху й уникнення невдачі. Загальна сила потягу являє собою здобуток суб'єктивної оцінки ймовірності успіху-неуспіху (суб'єктивна ймовірність), сили стимуляції та сили мотиву досягнення [4, с. 7–8].

Виділяють два види мотивації досягнення. Перший вид – перспективна мотивація – «мотиви діяльності», пов'язані з усвідомленням віддаленої мети навчання, його корисності для майбутньої роботи. Другий вид – процесуальна мотивація – мотиви дій, які зумовлюються зацікавленням студентів у виконанні навчальних дій. Цей вид є особливо важливим, тому що забезпечує високий рівень пізнавальної активності [1, с. 12]. Тому необхідно, щоб усі навчальні матеріали з давньогрецької мови, які використовуються, зокрема тексти, були цікаві студентам своїм змістом, містили нову й цінну екстралінгвістичну інформацію, що відповідає духовним та інтелектуальним запитам студентів.

Високий рівень розвитку мотивації досягнення характеризується абсолютним переважанням мотиву прагнення успіху над мотивом уникнення невдачі, високим та реалістичним рівнем домагань, адекватною самооцінкою, низьким або близьким до нього середнім рівнем особистісної тривожності, домінуванням у структурі навчальної діяльності мотивів досягнення, комунікативних та пізнавальних, активною роботою впродовж усього навчального періоду. Середня мотивація досягнення визначається незначним переважанням мотиву прагнення успіху або мотиву уникнення невдачі, середнім рівнем домагань. Самооцінка трохи відхиляється від адекватної, особистісна тривожність – середня або ближче до високої. Мотиви, що визначають навчальну діяльність студентів із даним рівнем мотивації, іноді доповнюються утилітарними мотивами. Інтенсивність праці є неоднаковою впродовж навчального року. За низького рівня мотивації досягнення мотив уникнення невдачі значно переважає над мотивом прагнення успіху, рівень домагань переважно низький або неадекватно високий. Самооцінка є заниженою або неадекватно завищеною, особистісна тривожність – високою. У структурі навчальної діяльності утилітарні мотиви домінують над пізнавальними, комунікативними мотивами та мотивом досягнення. Протягом навчального року спостерігається епізодична активність, оскільки студенти виявляються нездатними до тривалої діяльності [4, с. 11].

На основі проведеного нами анкетування зробимо спробу виявити рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації, мотивів досягнення та уникнення невдачі студентів спеціальності «класична філологія».

Рівень мотивації оцінювався чотирибальною шкалою: 3 бали студенти ставили проти того запиту, який є для них високим стимулом у вивченні давньогрецької мови; 2 бали студенти ставили проти того запиту, який є для них середнім стимулом, 1 бал – запит є низьким стимулом, 0 балів – запит не є стимулом. Ми вираховали середній бал мотиву з кожного запиту й визначили коефіцієнт умотивованості. Коефіцієнт умотивованості визначався за формулою:

$$K_{ум.} = \frac{N_{р.р.ум.}}{N_{м.р.ум.}}$$

Де $K_{ум.}$ – коефіцієнт умотивованості, $N_{р.р.ум.}$ – реальний рівень умотивованості, $N_{м.р.ум.}$ – максимальний рівень умотивованості.

Зовнішня мотивація. Коефіцієнти мотивів прагнення успіху виявилися такими: 1) перспектива занять прочитанням рукописів ($k = 0,48$), 2) здійснення в майбутньому якісної освітньо-педагогічної діяльності ($k = 0,83$), 3) заняття перекладацькою діяльністю ($k = 0,71$), 4) перспектива бути конкурентоспроможним під час пошуку високооплачуваної роботи ($k = 0,82$), 5) здійснення подальшої наукової діяльності ($k = 0,63$). Середній коефіцієнт умотивованості складає $k = 0,69$.

Мотив здобуття освіти був представлений одним запитом: чи вивчаєте Ви давньогрецьку мову заради того, щоб одержати диплом про вищу освіту. Коефіцієнт мотиву здобуття освіти $k = 0,62$, що є нижчим від середнього.

У соціальній мотивації окремо було виділено мотив збереження власної гідності, який був представлений такими запитом: 1) бути на високому рівні в очах викладачів, 2) перспектива бути рідкісним фахівцем, 3) мати високу оцінку з боку одногрупників, 4) мати високу оцінку колег у майбутньому трудовому колективі, 5) мати високу оцінку з боку студентів, яким викладатимете мову. Результати подано в таблиці 2.3. Коефіцієнт мотиву збереження власної гідності $k = 0,68$, що є нижчим від середнього.

Мотив уникнення невдачі був заданий трьома запитом і студенти показали такі результати: 1) не можу покинути вивчення давньогрецької мови, бо сором перед знайомими ($k = 0,08$), 2) не можу покинути навчання, щоб не травмувати батьків ($k = 0,18$), 3) страх втратити університет і залишитися без освіти ($k = 0,41$). Окремо виділено запит, який поєднує одночасно й мотив уникнення неприємностей і мотив обов'язку: вивчаю давньогрецьку мову з примусу ($k = 0,3$).

Середній коефіцієнт мотиву прагнення успіху $k = 0,69$, що може бути визначений як середній. Середній коефіцієнт мотиву уникнення невдачі $k = 0,25$, що є низьким. Отже, мотив прагнення успіху домінує над мотивом уникнення невдачі, що вказує на домінування позитивних мотивів, інтересів до навчання над страхом та примусом.

Однак, середній рівень мотиву досягнення вказує на незначні відхилення самооцінки студентів від адекватної, на середній рівень тривожності, а також на неоднакову інтенсивність праці студентів упродовж навчального року. Виходячи з цього, нам слід подбати про підвищення соціальної мотивації: піднімаючи насамперед престиж обраної професії в очах студентів, доводячи до свідомості студентів перспективність їхньої освіти, потребу суспільства у фахівцях з давньогрецької мови. А страхи, услід за В. Тимошенко, необхідно послабляти шляхом створення атмосфери доброзичливості, взаємоповаги й взаємодопомоги, а також підвищенням активності студентів на заняттях, що корелює з позитивними емоціями, які переживаються під час роботи, адже із зростанням активності зростає кількість тих, хто отримує задоволення від процесу навчання [4, с. 10].

Грунтуючись на працях В. Тимошенко [4], Т. Чаусової [5], В. Клачко [1], було виділено дві групи мотивів у межах внутрішньої (інтегративної, пізнавальної) мотивації студентів-філологів, які важливі для упровадження герменевтичного підходу до навчання давньогрецької мови – мотиви опанування соціокультурною компетенцією та мотиви опанування мовленнєвою компетенцією в читанні, мовною, читацькою та перекладацькою компетенціями.

Середній коефіцієнт мотиву оволодіння соціокультурною інформацією складає $k = 0,74$, що може бути визначений як достатній. Результати за запитом виявилися такими. Глибше розуміння історії людської цивілізації ($k = 0,82$). Ознайомлення з давньогрецькою культурою як основою Європейської цивілізації ($k = 0,88$). Ознайомлення з античною міфологією ($k = 0,86$). Ознайомлення з морально-духовними цінностями давніх греків ($k = 0,71$). Вивчення географії античного світу ($k = 0,56$). Ознайомлення з видатними особистостями Давньої Греції ($k = 0,77$). Ознайомлення з античним мистецтвом ($k = 0,86$). Опанування звичаїв, традицій, ритуалів давніх греків ($k = 0,84$). Здобуття знань про права, обов'язки та свободи давніх греків ($k = 0,75$). Здобуття знань про державний устрій та органи влади греків ($k = 0,72$). Здобуття знань з давньогрецької філософії ($k = 0,69$). Вивчення історії Давньої Греції ($k = 0,74$). Здобуття

знань із сфери давньогрецької літератури, віршування ($k = 0,74$). Вивчення патристичної літератури ($k = 0,56$).

Наведені результати показують, що соціокультурна мотивація не залежить від року навчання і є відносно стабільною на всіх курсах. Найбільше студенти-філологи зацікавлені в ознайомленні з давньогрецькою культурою та історією як основою Європейської цивілізації, а також античною міфологією, античним мистецтвом, звичаями, традиціями, ритуалами давніх греків. Найменше студенти цікавляться географією античного світу, історією Давньої Греції, давньогрецькою літературою та віршуванням, а також патристичною літературою.

Мотиви опанування мовленнєвою компетенцією в читанні, мовною, читацькою та перекладацькою компетенціями були представлені такими спонукками. Одержання знань із граматики давньогрецької мови ($k = 0,69$). Розширення загальної лінгвістичної компетентності ($k = 0,82$). Збагачення свого словника інтернаціональною лексикою ($k = 0,8$). Знання етимології слів ($k = 0,77$). Читання автентичних текстів із метою їх дослідження ($k = 0,59$). Читання автентичних текстів із метою задоволення естетичних потреб ($k = 0,80$). Здійснення якісного перекладу автентичних текстів ($k = 0,87$). Середній коефіцієнт мотиву мовленнєвою компетенцією в читанні, мовною, читацькою та перекладацькою компетенціями складає $k = 0,76$, що може бути визначений як достатній. Наведені результати показують, що бажання студентів оволодіти мовленнєвими вміннями, мовними та соціокультурними знаннями є однаковим (різниця в 0,02 не є достатньою, щоб вважати результати різними).

Отже, аналіз теоретичних джерел із проблеми мотивації, проведене нами анкетування серед усіх п'яти курсів студентів спеціальності «класична філологія», у якому взяли участь 48 студентів, та статистична обробка даних показали, що під час організації навчального процесу за герменевтичним підходом необхідно враховувати інтереси студентів, особливо під час відбору та структурування навчальних матеріалів. Насамперед слід зауважити, що тлумачення, спрямоване на розуміння, усвідомлення навчальної інформації, сприяє підвищенню мотивації, адже однією з передумов інтересу до навчання є розуміння навчальної інформації. Під час навчання викладач повинен опиратися на загальні принципи підвищення мотивації: для цього необхідно, услід за В. Тимошенко, здійснювати навчання на оптимальному рівні складності; використовувати педагогічну оцінку як об'єктивний показник індивідуальних досягнень суб'єкта, створювати ситуацію доброзичливості, можливості вільно висловлювати власні думки [4, с. 12–13], забезпечувати активну пізнавальну діяльність учнів, давати їм можливість оперувати знаннями та вміннями [65, с. 16].

Під час анкетування студенти не виявили абсолютної високої мотивації ні з жодного запиту: найвищий показник ми одержали по античному мистецтву – 69% студентів із високою мотивацією, за іншими запитами відсоток студентів із високою мотивацією балансує в межах 50%, а за деякими запитами такими, як антична географія, антична історія, патристична література інтереси в студентів виявилися діаметрально протилежні – від максимального зацікавлення до відсутності будь-яких інтересів, і кількість таких студентів складає біля 50%. Це означає, що викладач повинен постійно працювати над підвищенням мотивації досягнення студентів, не полишаючи поза увагою й ту інформацію, яка найбільше викликає в студентів інтерес. У процесі навчання слід застосовувати проблемні ситуації під час одержання інформації з того матеріалу, який викликає в студентів інтерес (наприклад, під час читання текстів із міфології підбирати такі синтаксеми, які б містили складні чи незнайомі граматичні структури, що викликало б потребу і їх вивченні), тим самим підвищуючи потребу і навчанні граматики, адже коли на заняттях студенти не одержуватимуть нічого нового, інтерес до навчання буде знижуватися. У процесі навчання варто, на нашу думку, враховувати, що інформація з найвищим рейтингом зацікавленості з боку студентів може виноситися більшою мірою на самостійне опрацювання, а інформація з низьким рейтингом зацікавленості потребує аудиторного вивчення. Крім того, слід використовувати оптимальні прийоми навчання з метою надання студентам якомога повнішої інформації для підвищення інтересу. У процесі організації

курсу давньогрецької текстології слід залучити тексти різної тематичної спрямованості, які б відповідали інтересам студентів (на історичну, політичну, побутову, міфологічну, філософську тематику). Серед текстів потрібно здійснити чітку диференціацію: їх слід поділити на дві групи: 1) обов'язкові для читання та перекладу; 2) необов'язкові для читання та перекладу. Тексти, тематика яких одержала 3 бали в рейтингу зацікавленості студентів, вважаємо за доцільне винести на обов'язкове і дуже часте читання та переклад. Тексти, тематика яких одержала 2 бали в рейтингу зацікавленості студентів, вважаємо доцільним використовувати значно рідше, однак інформаційна насиченість їх не повинна знижуватися. Тексти, тематика яких одержала 1 бал у рейтингу зацікавленості студентів, також повинні включатися до навчального процесу, однак їх, на нашу думку, наперемінку із текстами попередньої групи потрібно виносити на читання за бажанням, при цьому дати студентам можливість обирати тематику тексту. Наприклад, для домашнього читання можна запропонувати кілька текстів на різну тематику й дати завдання перекласти на вибір один чи кілька. Отже, студенти зможуть обирати ті тексти, які їх найбільше приваблюють, що значно збільшуватиме інтерес до навчального процесу. Співвідношення текстів, тематика яких набрала 3, 2 та 1 бали в рейтингу зацікавленості може бути такою: 5:3:2. До компонування навчальних матеріалів потрібно підходити комплексно – намагатися поєднувати на одному занятті в одному тексті різну за змістом і мотиваційним рейтингом інформацію: беручи за домінуючу ту інформацію, яка одержала 3 бали за рейтингом мотивації, з тією, яка має 1 бал, що дозволить ненав'язливо формувати знання з різних галузей. Такого ж підходу потребує й робота з граматичним матеріалом, інтерес до якого є дещо нижчим. Тому до граматико-перекладного методу слід вдаватися мінімально, а вивчення граматики здійснювати на основі цікавих за змістом та інформативно насичених текстах.

Отже, навчання давньогрецької мови ґрунтуються на усвідомленні студентами навчального матеріалу. Якість навчання давньогрецької мови студентів-філологів залежить від уміння викладача керувати психологічними процесами пам'яті та мислення, які ми розглядаємо в аспекті діяльнісного підходу, котрий визначає місце інформації в житті та професійній діяльності особистості й вказує на залежність якості навчального процесу від мотивів студентів. Нам удалося визначити, що в студентів високі мотиви до навчання: вони однаково цікавляться як лінгвістичною, так і екстралінгвістичною інформацією.

Список використаних джерел

1. Клачко В. М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 "Військова педагогіка та психологія" / В. М. Клачко. – Хмельницький, 1999. – 18 с.
2. Козубай В. І. Вплив чинників стихійності та мотивації на процес навчання іноземної мови / В. І. Козубай // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 22. – С. 18–19.
3. Пашко Т. А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Пашко Тетяна Анатоліївна. – К., 2005. – 185 с.
4. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / В. М. Тимошенко. – К., 2001. – 23 с.
5. Чаусова Т. В. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : "Педагогічна та вікова психологія" / Т. В. Чаусова. – К., 2004. – 24 с.

The article is devoted to the research of reasons, interests, stimuli of future philologists in the study of ancient Greek language. The author depicts the levels of social motivation, the reasons of achievement and avoidance of failure, the reasons of study of social-cultural, linguistic information, the reasons of capture abilities of reading, interpreting and translating authentic texts.

Key words: motivation, reasons, ancient Greek language, classic languages.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 355. 233 : 358.233

Гапоненко Г. М.*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

У статті проведено аналіз і визначено професійні компетенції водолазів-підричників, що в кінцевому результаті впливатимуть на компетентність.

Ключові слова: компетентність, водолаз-підричник.

Світові тенденції глобалізації економіки, освіти, формування інформаційного суспільства і прагнення інтегрування української освіти в світовий освітній простір вимагає від сучасної педагогічної науки приведення традиційних освітніх систем до загальноприйнятих у Європі. Так, знаннева парадигма освіти повинна бути відображена з погляду компетентного підходу. Характерною ознакою інтеграційного процесу української освітньої системи є її компетентісно-орієнтовна основа.

Інтеграційний процес у всіх напрямках розвитку держави полягає в упровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у Європейському Союзі. У кінцевому результаті такі кроки сприятимуть підвищенню в Україні європейської культурної ідентичності й інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища [1].

Метою статті є проведення аналізу та шляхом експертної оцінки визначення професійних компетенцій у водолазів-підричників, що в кінцевому результаті впливатимуть на компетентність.

Дослідженням питань професійної підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах розроблено О. Барабанщиковим, В. Кушніром, М. Нещадимом та іншими. Питанням методики підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності були присвячені наукові праці А. Галімова, В. Беспалька, А. Лігоцького. Особливості методики підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ досліджували С. Дяков, В. Тамело, Р. Колос, А. Окіпняк. Праці цих науковців мають не лише теоретичне, але й практичне значення для вирішення наукових завдань нашого дослідження, однак все ж не вичерпують їх повністю.

У середині ХХ століття в Сполучених Штатах Америки набуває поширення застосування та впровадження в педагогічних програмах формування в учнів не лише знань, і навичок, а й умінь їх застосовувати на практиці. Процес навчання, що відображав формування знань, умінь і навичок, став розглядатися через призму “компетентного підходу”. Згодом цей підхід набув поширення і в європейських країнах (Німеччина, Великобританія) [2]. У свою чергу, за часи Радянського Союзу формування умінь відбувалося лише через трудове навчання та виробничу практику на підприємстві. Отже, “компетентнісний підхід” набуває свого розвитку і закріплення в педагогічних освітніх системах, як результативно-цільова спрямованість навчання фахівця. В цей же час набувають поширення такі поняття, як “компетенція” та “компетентність”.

* © Гапоненко Г. М., 2012

Досить широко ці поняття для різних напрямів фахової підготовки розглянуто у науково-педагогічній літературі сучасності. І в кожному окремому випадку їх визначення має свої специфічні ознаки.

Сучасна література, науково-педагогічні джерела висвітлюють безліч трактувань таких понять, як “компетенція”, “компетентність”, “компетентнісний підхід” і дають трактування цих термінів. Д. Равен у своїх працях використовує терміни “компетенція” та “компетентність” як синоніми, а деякі вчені (А. Бермус, В. Краєвський, Р. Уайт, А. Хуторський, І. Зимня) проводять розрізнення цих понять [3].

Так, російські педагоги В. Краєвський, А. Хуторський акцентують увагу на розрізненні термінів компетенція (лат. *competentia*) – коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід, і компетентність (у певній галузі) – поєднання відповідних знань і здібностей, що дають змогу обґрунтовано говорити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Отже, компетентність можна розглядати як результат набуття компетенцій [4].

Сучасний великий тлумачний словник [5, с. 445] визначає поняття:

компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь; Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи;

компетентний – той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий, який ґрунтується на знанні; кваліфікований. Який має повні повноваження; повноправний, повновладний.

У свою чергу В. Даль, визначаючи ці терміни, зазначав: “Компетентный – судья, кто может, в праве судить о ком-то, о чем-то, или кого-то; кому кто, что подсудно; судья законный, прямой; полный, призванный и признанный; судья полноправный. Компетентность – полноправность...” [6, с 148].

Якщо розглянути питання про загальну компетентність людини в професійній діяльності, то можемо зазначити, що вона містить низку характеристик [7]: здатність працювати самостійно без постійного керівництва; здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою; здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити; готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення; уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу; здатність знаходити спільну мову з іншими; здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою; уміння приймати рішення на основі здорових суджень.

Досліджуючи поняття *фахової компетентності*, В. Петрук [8] визначила, що це система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, які забезпечують можливість виконання професійних обов’язків певного рівня, а *компонентами фахової компетентності* – *професійні компетенції*.

Аналіз наукової літератури показує, що компетентність об’єднує пізнавальні ставлення та практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, які можна мобілізувати для активної дії; допомагає людині визнавати, ідентифікувати і розв’язувати (незалежно від контексту) проблеми, характерні для певної діяльності; є ідентифікатором, що сприяє у визначенні готовності учня-випускника до життя, його подальшого особистісного розвитку; активній участі в житті суспільства. А набуття молоддю знань, умінь та навичок вдосконалює їх компетентність, сприяє їх інтелектуальному, культурному, особистісному розвитку, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу [4].

Досліджуючи навчальну успішність у контексті компетентнісного підходу, Л. Дибкова [9] визначила це як здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння і навички; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити його самостійну цінність, наявність умінь та навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю. В свою чергу, компетенція, у цьому випадку, є динамічна сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, яка необхідна для ефективної

професійної і соціальної діяльності та розвитку особистості випускника, і яку він зобов'язаний засвоїти та продемонструвати після завершення частини або всієї навчальної програми.

Аналіз літературних джерел європейських країн показав, що людина, набувши певних знань, умінь і навичок, спрямованих на удосконалення її компетентності, сприяє інтелектуальному, культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу [10]. Інший науковець І. Гавришак [11], визначив комплекс ключових компетенцій, що впливатимуть на підготовку майбутнього викладача. На його думку, це – предметна компетентність, психологічна та методична.

Щодо формування професійних якостей у військовослужбовців, зокрема водолазів, то у своєму дослідженні А. Окіпняк [12] зазначив, що розвиток професійних якостей військовослужбовців-водолазів постійно розвивається, внаслідок чого необхідно періодично уточнювати його структуру та зміст. Отже основним чинником, який суттєво впливає на формування їхніх професійних якостей у процесі навчання, є навчально-виховна діяльність керівного та викладацького складу, а також організація навчальних занять і методика їх проведення.

Питання, пов'язані з підготовкою водолазів-підривників, на сьогодні залишаються не розкритими. На сучасному етапі розвитку інженерних військ Збройних Сил України підготовка водолазів-підривників відбувалася на основі систем, які були за часів Радянського Союзу, поєднуючи форми підготовки водолазів та підривників. Сучасна спеціальна література для підготовки водолазів-підривників взагалі відсутня, а існуюча – морально застаріла [13].

Перелік визначень та узагальнень поняття «компетенцій» та «компетентність» можна продовжувати, але ми пропонуємо розглядати *професійні компетенції водолазів-підривників* в контексті їх професійної діяльності, застосування знань, умінь і навичок як однієї зі складових для досягнення високого рівня *компетентності*.

Аналіз практичної діяльності *водолазів-підривників* дозволив визначити їхню компетенцію як обізнаність з вибуховими речовинами і засобами підриву; основами фізіології і спусків під воду; інтеграцію знань, умінь і навичок вибухової справи і водолазної підготовки; якісне практичне виконання типових підривних робіт під водою, пов'язаних з виконанням завдань різного призначення; вміння контролювати психологічну стійкість при морально-психологічних навантаженнях.

З метою визначення професійних компетенцій у водолазів-підривників було розроблено запити до керівників структурних підрозділів, у підпорядкуванні яких є водолази-підривники. А також проведено анкетування, тих хто проходив підготовку на водолазних курсах та водолазних зборах й отримував кваліфікацію водолаза-підривника щодо змісту професійних компетенцій.

Крім того, для отримання більш повного переліку професійних компетенцій були враховані компетенції, що визначила Рада Європи: політичні, соціальні; компетенції, що стосуються життя людини в полікультурному суспільстві; компетенції спілкування і володіння декількома мовами; компетенції володіння сучасними новітніми інформаційними технологіями; компетенції, що реалізують здатність бажання вчитися, професійно вдосконалюватися [14]. А також фахівців з Росії (І. Зимня, В. Краєвський, Н. Селезнева, А. Хуторський): готовність до свідомого вибору майбутньої професії; інформаційна компетентність; готовність підвищувати свій фаховий рівень; соціальна компетенція; комунікативна компетенція; фахово-професійна готовність.

Аналіз сукупності цих компетенцій дозволив виокремити та розкрити основні, на нашу думку, професійні компетенції якими повинен володіти водолаз-підривник, а саме:

- *соціальна компетенція* – вміння робити в складі групи, розрахунку, бути ініціативним, здатність миттєво переключитися з одного виду діяльності на інший, здатність знайти спільну мову у колективі, уникати конфліктів, розвинуте почуття взаємодопомоги, взаємовиручки;
- *комунікативна компетенція* – вміння спілкуватися, чітка розбірлива мова, товарииськість, комунікабельність, стриманість, організованість, вміння спілкуватися з товаришами,

- уміння передавати інформацію на різні відстані із застосуванням людей, знання таблиці умовних зв'язків, жестів для спілкування під водою;
- *особистісна компетенція* – це цілеспрямованість, відповідальність, прагнення до самовдосконалення, прагнення до якісного виконання поставленого завдання, ініціативність, рішучість, наполегливість, педантичність, зібраність, загартованість, бажання перемагати, не звертаючи на труднощі, акуратність, чітка пам'ять, виконавча дисциплінованість, здатність швидко прийняти рішення, наполегливість, обачливість в діях, активність, енергійність, впевненість та чіткість в діях, здатність швидко адаптуватися до змін навколишнього середовища;
 - *фахова компетенція* – знання теорії і практики виконання водолазних і підричних робіт, здатність довести до кінця розпочату справу, скрупульозне ставлення до будь-якої справи, відповідальність, практичний досвід, професіоналізм, здатність передбачати наслідки своєї діяльності, розуміння завдання, що виконує, об'єктивність при прийнятті рішень, компетентнісний підхід до виконання поставленого завдання;
 - *інформаційна компетенція* – вміння читати креслення, добувати певну інформацію, виділити необхідну інформацію з різних довідково-інформаційних джерел, уміння володіти сучасними технічними технологіями;
 - *фізіологічна компетенція* – це працьовитість, уважність, пильність, обережність, активність, енергійність, витривалість, хороша фізична форма, підвищена працездатність, загартованість, швидка реакція, здатність переносити навантаження і швидко відновлюватися, уважність, здатність виконувати одноманітну і монотонну роботу, відмінний стан здоров'я;
 - *проектувальна компетенція* – це уміння визначити важливість і пріоритетність цілей при виконанні завдання, зробити попередній розрахунок сил і засобів для досягнення кінцевої мети, визначити необхідні терміни;
 - *психологічна компетенція (рефлексивна)* – це впевненість у своїх діях, здатність швидко адаптуватися до змін навколишнього середовища, здатність миттєво переключитися з одного виду діяльності на інший, стійкість до фобій, адекватність, зібраність при діях у нестандартних ситуаціях, бажання перемагати, не звертаючи на труднощі, вміння позбавитися страху, психологічна стійкість до морально-психологічних навантажень при тривалому виконанні робіт під водою, здобуття вміння знайти вихід з критичної ситуації під водою;
 - *методична компетенція* – це схильність до розвитку, саморозвитку, прагнення до самовдосконалення, здобуття альтернативного мислення та проведення аналізу при плануванні інженерних та спеціальних робіт;
 - *нервово-емоційна компетенція* – це врівноваженість, стриманість, емоційна стійкість, спокійність, холоднокровність, відсутність негативних думок, емоційно-вольова та психологічна стійкість, здатність легко пережити невдачі і неприємності, уміння постійний рівний хороший настрій;
 - *життєва компетенція* – це орієнтування особи в соціально-життєвому просторі.

Методом експертної оцінки, групою експертів, до якої увійшли фахівці та науковці, які безпосередньо забезпечують підготовку водолазів-підричників, було визначено перелік найбільш значущих компетенцій: фахові, особисті, психологічні, фізіологічні та нервово-емоційні.

На рисунку 1.1 наочно зображено компетенції водолазів-підричників, що визначено в результаті проведеного дослідження і узагальнення даних і ті, які в подальшому експертами були визначені як найбільш вагомі (ключові) для цієї спеціальності. Нами були об'єднані психологічні і нервово-емоційні компетенції і названі – *нервово-психологічною компетенцією*. Ми вважаємо, що якраз ця узагальнена компетенція і буде відповідати за загальний внутрішній стан водолаза-підричника. Також фізіологічні компетенції не будуть розглядатися, тому що при підготовці водолазів-підричників за короткий термін навчання, їх підвищити немож-

ливо, а можливо лише підтримувати, а особи які направляються на навчання, вже повинні мати відмінний стан здоров'я і пройти відповідний відбір. Методику відбору на навчання за фахом водолаз досить ретельно дослідив А. Окіпняк [12]. Ми пропонуємо її застосовувати для відбору і водолазів-підричників, а *фізіологічну компетенцію* будемо рахувати вже сформованою в повному обсязі до початку навчання за фахом.

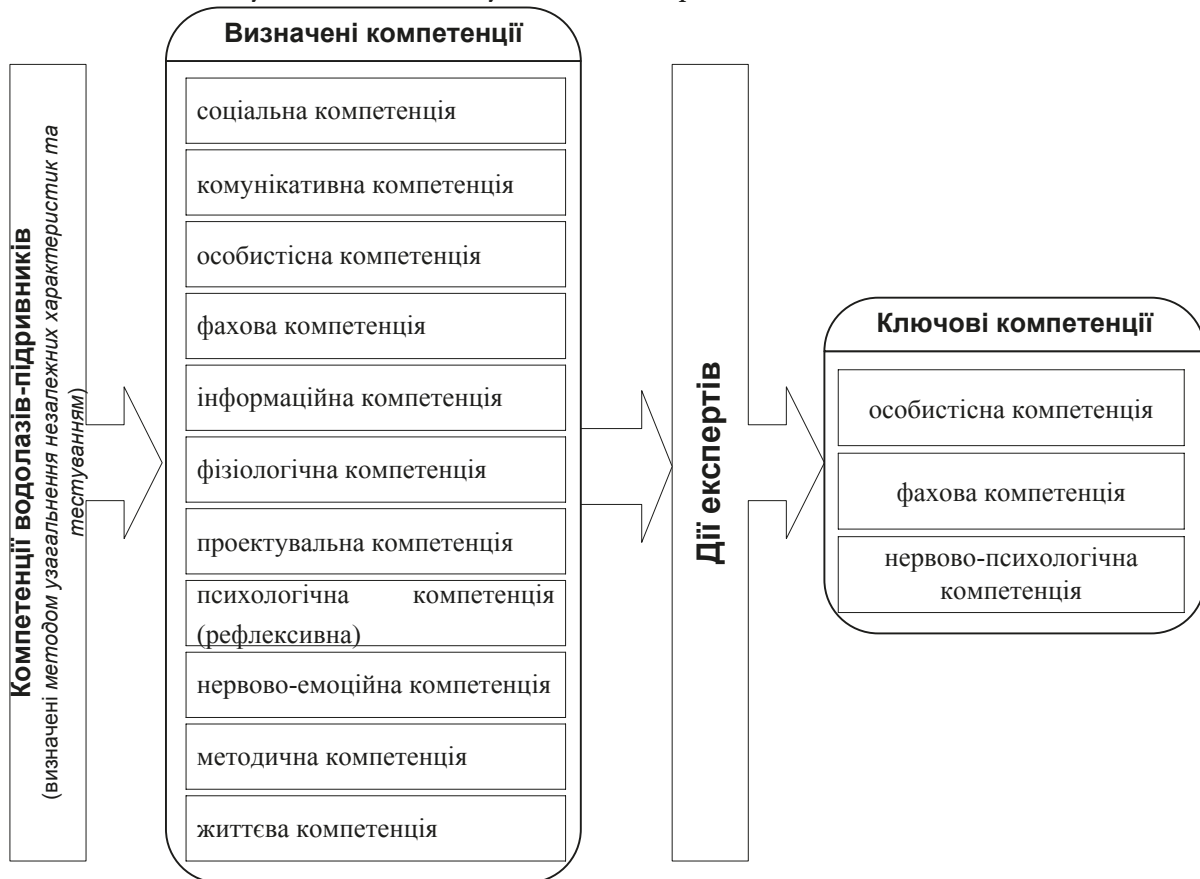


Рис. 1.1. Питома вага кожної із найбільш важливих професійних компетенцій, визначених експертною групою

Розглядаючи підготовку майбутніх офіцерів інженерних військ, С. Дьяков [15, с. 84-85] визначив що, "... в основу фахової компетентності майбутніх офіцерів інженерних військ покладено комунікативність, пильність, професійну інтуїцію; динамізм мислення і дій, тобто здатність до вольових дій та логічного переконання; інтелектуально-емоційну стійкість (уміння володіти собою, зберігати стійку працездатність в екстремальній ситуації); креативність – здатність до творчості, уміння вирішувати нестандартні завдання інженерного забезпечення тощо”.

Проводячи дослідження, О. Мацюк [16] визначала, що компетентність – це результативно-діяльна характеристика особистості, спроможної кваліфіковано проводити діяльність через комплекс знань, умінь, навичок, спрямованих на досягнення стандартів у професійній компетентності. Інша вчена, Л. Макодзей [17] визначала управлінську компетентність як інтегральне професійне утворення, яке проявляється в процесі управлінської діяльності, в межах якої актуалізується система його управлінських знань, навичок, вмінь, здатностей і професійно важливих якостей.

Досить ретельний аналіз проведено Київським методичним центром зайнятості і визначено, що компетентність – це особистісна якість працівника, що виявляється в стійкій здатності до виконання певних функцій, визначених родом професійних занять чи вимогами робочого місця. Тобто, це комплексна характеристика особистості, що виявляється в конкретній діяльності та охоплює знання, вміння, навички й досвід з урахуванням здібностей, мотивації та особистісних особливостей.

В основу компетентності водолазів-підричників (рис. 1.3) покладено особисту, фахову, нервово-психологічну компетенції, що визначені ключовими.

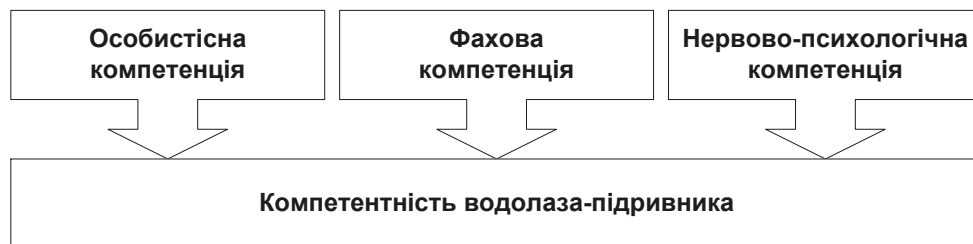


Рис. 1.3. Ключові компетенції, що впливають на рівень досягнення компетентності

Здійснення проведеного аналізу надало нам можливість дати визначення компетентності водолаза-підричника, отже компетентність – це коло специфічних знань водолазної та вибухової справи; вміння чітко і правильно розв’язувати виникаючі проблеми і приймати відповідні рішення; це комплексна характеристика особистості, що поєднує знання, уміння і навички для якісного виконання поставленого завдання; вміння самовдосконалюватися, проводити аналіз, прогнозувати наслідки наукової, професійної діяльності у підводній галузі, застосовувати отриману інформацію для ефективного вирішення професійних задач.

Підсумовуючи вищезазначене, робимо висновок, що водолаз-підричник повинен володіти цілим набором професійних компетенцій: соціальною, комунікативною, особистісною, фаховою, інформаційною, фізіологічною, проектувальною, психологічною (рефлексивна), методичною, нервово-емоційною, життєвою, нервово-психологічною. Отже, сформувавши професійні компетенції ми в кінцевому результаті досягнемо професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : вид. НМЦ МОН України, 2004. – 24 с.
2. Bowden J. Competency-Based Education. [Електронний ресурс] : – Режим доступу : www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html – Заголовок з екрана.
3. Сень Л. В. Розвиток компетентісно-орієнтовного навчання за кордоном / Л. В. Сень, // професійні компетенції та компетентність вчителя : матеріали рег. наук.-практ. сем. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. І. Гнатюка, 2006. – С. 14–16.
4. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перер., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
6. Толковый словарь. Том 2. / глав. ред. Даль В. І. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1955. – 779 с.
7. Равен Д. Компетентність у сучасному суспільстві [Електронний ресурс]. – М. : 2008. Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> – Заголовок з екрана.
8. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... док-ра. пед. наук : 13.00.04 / Петрук Віра Андріївна. – Київ, 2008. – 292 с.
9. Дибкова Л. М. Інформаційні технології і засоби навчання [Електронний ресурс]. – К. : 2010. №1 (15). Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> – Заголовок з екрана.
10. Овчарук О. В. Розвиток компетентісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
11. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладачів ВНЗ / Г. Р. Гаврищак, // професійні компетенції та компетентність вчителя : матеріали рег. наук.-практ. сем. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. І. Гнатюка, 2006. – С. 31–32.

12. Окіпняк А. С. Педагогічні умови формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Окіпняк Анатолій Сергійович. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 227 с.
13. Гапоненко Г. М. Аналіз розвитку водолазної справи і проблеми підготовки водолазів-підричників на сучасному етапі / Г. М. Гапоненко // Система озброєння і військова техніка. Науковий журнал / гол. ред. Ю. В. Стасев – Харків : Вид-во ХУПС ім. І. Кожедуба, 2011. – С. 200–202.
14. Ревуцький М. П. Художньо-естетична складова формування суспільно-політичних і професійних компетенцій вчителя / М. П. Ревуцький, // професійні компетенції та компетентність вчителя : матеріали рег. наук.-практ. сем. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. І. Гнатюка, 2006. – С. 27–29.
15. Дяков С. І. Методичні засади тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дяков Святослав Іванович. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 337 с.
16. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Мацюк – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2011. – 20 с.
17. Макодзей Л. І. Формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. І. Макодзей – Київ : Вид-во “Науковий світ”, 2011. – 20 с.

In the article the divers-deminer's competences which can influence on the whole competence are analyzed and determined.

Key words: competence, divers-deminer.

УДК 378.016:517.2

Думанська Т. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ПОХІДНА ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ» ДЛЯ КУРСАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена особливостям подання теми „Похідна та її застосування” курсантам факультету військової підготовки, наведено приклади фізичних прикладних задач, розв'язання яких вимагає застосування похідної та правил диференціювання складеної функції.

Ключові слова: похідна та її застосування, диференціювання складеної функції, міжпредметні зв'язки, математична модель.

Оволодіння основами математичного аналізу нерозривно пов'язане з серйозним розумінням шляхів застосування цього апарату. Адже знання без застосування їх у реальній дійсності такими не являються, оскільки вони з важкістю засвоюються та легко забуваються. Під час навчання математиці майбутніх інженерів перед викладачем завжди стоїть питання: „Чому, насамперед, потрібно навчати курсанта?”, не забуваючи при цьому, що годин, відведених на вивчення курсу математичного аналізу, не так багато.

Звичайно, можна замість самої математики навчати її застосуванню, враховуючи те, що в останні роки курс математичного аналізу набув значної прикладної спрямованості. Але це буде уже не математика, і людина, яка вивчила такий спеціалізований курс, буде безсила в тих ситуаціях, які потребують розгляду абстрактних математичних моделей.

* © Думанська Т. В., 2012

При викладанні математики завжди слід пам'ятати, що не можна, не навчивши самій математиці, навчити її застосуванню. Навчання розв'язувати прикладні задачі не є основною задачею змісту курсу математичного аналізу, але це завжди робилося і буде робитися, тому що це потрібно й корисно.

На практичних заняттях варто розглядати такі задачі, в яких курсанти могли б навчитися за даною умовою наукового і технічного змісту підібрати відповідний математичний апарат.

Одним із основних розділів курсу математичного аналізу є розділ "Похідна та її застосування", який має розгалужену систему внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків. Прикладних задач, орієнтованих на факультет військової підготовки та, крім того, пов'язаних із знаходженням похідної, недостатньо для того, щоб переконати курсантів у нероздільності „їхніх" спеціальних дисциплін з математичним аналізом. Зважаючи на важливу роль прикладних задач у посиленні мотивації вивчення похідної, формуванні у курсантів здібностей застосування знань у практичних, життєвих ситуаціях, актуальною є проблема удосконалення методики вивчення розділу "Похідна та її застосування" шляхом посилення прикладної спрямованості навчання.

Практичними основами дослідження міжпредметних зв'язків, математичного моделювання займалися В.В.Ачкан, Л.Ф. Троян. У своїх роботах вони доводять на реальних прикладах тісний взаємозв'язок між математикою та фізикою, хімією, економікою, біологією.

У підручнику [2], наукових статтях [1], [3] наведені розв'язки задач із використанням диференціального числення, у статті [3] запропоновані алгоритми розв'язання фізичних задач за допомогою математичних моделей.

Метою роботи є вивчення застосування похідної до розв'язання задач з математичного аналізу та фізики, поглиблення та розширення знань по темі „Похідна та її застосування", визначення можливостей реалізації прикладної спрямованості математичної дисципліни „Диференціальне числення функцій" через розв'язання задач фізичного змісту в процесі фахової підготовки майбутніх інженерів.

В даний час, мабуть, немає необхідності доводити важливість міжпредметних зв'язків у процесі викладання. Вони сприяють кращому формуванню окремих понять всередині окремих предметів, груп і систем, так званих міжпредметних понять, тобто таких, повне уявлення про які неможливо дати курсантам на заняттях якої-небудь однієї дисципліни. Сучасний етап розвитку науки характеризується взаємопроникненням наук одна в одну, і особливо проникненням математики у фізичні процеси та явища.

Для курсантів факультету військової підготовки з напрямку „Інженерна механіка" є дуже вагомим принцип подачі навчального матеріалу, який демонструє взаємозв'язок між темами математичного аналізу та фізики.

Зв'язок між навчальними предметами є передусім відображенням об'єктивно існуючого зв'язку між окремими науками і зв'язку наук з технікою, з практичною діяльністю людей. Необхідність зв'язку між навчальними предметами диктується також зв'язком навчання з життям, підготовкою курсантів до практичної діяльності. Ці зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні їх практичної та науково-теоретичної підготовки.

Фізика нерозривно пов'язана з математикою. Математика дає фізиці засоби і прийоми загального і точного вираження залежності між фізичними величинами, які відкриваються в результаті експерименту або теоретичних досліджень. Одні математичні поняття можуть використовуватися для формулювання різних фізичних понять, законів, для встановлення залежностей між основними величинами фізики. Отже, математичні символи абсолютно нейтральні щодо реального об'єкта.

Підводячи курсантів до розв'язування фізичних задач на застосування похідної, варто, насамперед, розглянути таблицю залежності деяких фізичних величин від поняття похідної функції (таблиця 1).

Зв'язок між поняттям похідної функції та деякими фізичними поняттями

Таблиця 1 [3, с. 171]

| За допомогою поняття похідної функції від однієї змінної вводяться поняття: | |
|---|--|
| Фізичні основи механіки | Швидкості $v = \frac{ds}{dt}$, прискорення $a = \frac{dv}{dt}$ при прямолінійному русі (ds – вектор переміщення); швидкості $w = \frac{d\phi}{dt}$, прискорення $\beta = \frac{dw}{dt}$ при обертальному русі твердого тіла ($d\phi$ – вектор кутового зміщення); миттєвої потужності $d\phi$ (A – робота тіла); |
| Електрика та електромагнетизм | сила струму $i = \frac{dq}{dt}$ (dq – заряд); електрорушійна сила електромагнітної індукції $\varepsilon_i = -\frac{d\Phi}{dt}$ ($d\Phi$ – зміна магнітного потоку через контур кола); електрорушійна сила самоіндукції $\varepsilon_{ci} = -L\frac{dI}{dt}$ (dI – зміна сили струму, L – індуктивність котушки); |
| Ядерна фізика | – активність радіоактивного препарату $A = \frac{dN}{dt}$ (dN – число розпадів ядер за час dt) |

Вважаємо, що одним із шляхів розв'язання проблеми взаємозв'язку математичного аналізу з іншими предметами є використання дидактично виважених наборів задач з фізичним змістом. Наприклад, при вивченні похідної в курсі математичного аналізу можна використати задачі таких розділів фізики, як теорія відносності, оптика, електричне поле та інші. Пропонуючи такі задачі курсантам I курсу факультету військової підготовки, важливо щоразу наголошувати, що такі задачі є доступними для них.

Продемонструємо це на прикладах.

Задача 1. Канатисячого мосту має вигляд параболи і прикріплений до вертикальних підпор, які віддалені одна від одної на 200 м. Найнижча точка канату знаходиться на 40 м. нижче точок підвісу. Знайти кут між канатом і колоною (рис. 1).

Розв'язання

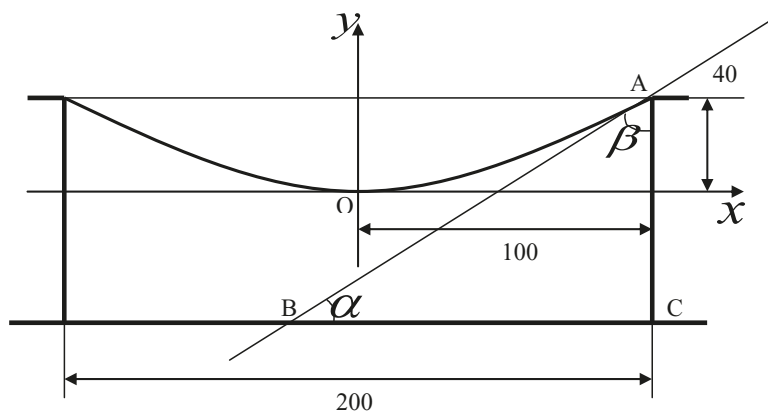


Рис. 1

Введемо прямокутну систему координат xOy таким чином, щоб точка O співпадала з вершиною параболи, а вісь Oy була віссю параболи. В точці кріплення канату до вертикальної опори побудуємо дотичну до цієї параболи. Точка $A(100; 40)$ – згадана точка кріплення канату до колон.

Спочатку складемо рівняння параболи в точці $x_0 = 100$. Матимемо:

$$y = kx^2 \Big|_{x_0=100} = 40;$$

$$40 = k \cdot 100^2;$$

$$k = \frac{40}{100^2} = \frac{1}{250}.$$

Покладемо знайдене значення k у загальне рівняння параболи $y = kx^2$. Тоді отримаємо, що:

$$y = \frac{1}{250}x^2.$$

Як відомо, кутовий коефіцієнт дорівнює похідній y' , обчисленій при значенні x_0 , рівному абсцисі точки дотику. Тому:

$$y' = \frac{2x}{250} \Big|_{x_0=100} = \frac{200}{250} = \frac{4}{5}.$$

Маємо, що $\operatorname{tg} \alpha = \frac{4}{5} \Rightarrow \alpha = \operatorname{arctg} \frac{4}{5}$. Тоді шуканий кут $\beta = \frac{\pi}{2} - \alpha = \frac{\pi}{2} - \operatorname{arctg} \frac{4}{5}$.

Отже, $\beta = \frac{\pi}{2} - \operatorname{arctg} \frac{4}{5}$ – кут між канатом та вертикальною колоною.

Задача 3. Визначити середню швидкість руху тіла за проміжок часу $2 \leq t \leq 2 + \Delta t$, якщо закон руху задано формулою $s = t^2 - t + 1$, де t – час (у секундах), $s(t)$ – відстань (у метрах). Підрахувати середню швидкість для: а) $\Delta t = 0,1$ с; б) $\Delta t = 0,01$ с; в) $\Delta t = 0,001$ с; г) $\Delta t = 0,0001$ с. Знайти миттєву швидкість у момент $t_0 = 2$ с.

Розв'язання. Відомо, що

$$v_{\text{серед}} = \frac{\Delta s}{\Delta t}, v_{\text{мит}} = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta s}{\Delta t}.$$

Враховуючи, що

$$\begin{aligned} \Delta s &= s(t + \Delta t) - s(t) = [(t + \Delta t)^2 - (t + \Delta t) + 1] - (t^2 - t + 1) = \\ &= 2t\Delta t + (\Delta t)^2 - \Delta t = (2t - 1)\Delta t + (\Delta t)^2, \end{aligned}$$

отримаємо:

$$v_{\text{серед}} = \frac{(2t - 1)\Delta t + (\Delta t)^2}{\Delta t} = 2t - 1 + \Delta t.$$

Результати розрахунків занесемо у таблицю:

| t | Δt | $2t - 1$ | $v_{\text{серед}}$ |
|-----|------------|----------|--------------------|
| 2 | 0,1 | 3 | 3,1 |
| 2 | 0,01 | 3 | 3,01 |
| 2 | 0,001 | 3 | 3,001 |
| 2 | 0,0001 | 3 | 3,0001 |

Із таблиці видно, що при $t = 2$ с із прямуванням $\Delta t \rightarrow 0$ середня швидкість $v_{\text{серед}}$ прямує до швидкості, яка дорівнює $v_{\text{мит}} = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} (2t - 1 + \Delta t) = 2t - 1 \Big|_{t=2} = 3$ (м/с).

Відповідь: 3 (м/с); а) 3,1 (м/с), б) 3,01 (м/с), в) 3,001 (м/с), г) 3,0001 (м/с).

Задача 4. Нехай у електричному ланцюзі протікає постійний струм. Під постійним струмом будемо розуміти кількість електрики, яка протікає в ланцюзі за одиницю часу. Дати означення змінного струму в момент часу t і обчислити його, якщо кількість електрики, яка пройшла по ланцюзі за проміжок часу $[0; t]$, дорівнює $Q(t)$.

Розв'язання. Кількість електрики, яка пройшла по ланцюзі за проміжок часу $[t; t + \Delta t]$, виражається формулою

$$\Delta Q = Q(t + \Delta t) - Q(t).$$

Віднісши цю кількість до одиниці часу, отримуємо середній струм за проміжок часу $[t; t + \Delta t]$, коли $\Delta t \rightarrow 0$:

$$I_{\text{серед}} = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} I_{\text{серед}} = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{Q(t + \Delta t) - Q(t)}{\Delta t}.$$

Це означає, що $I_{\text{серед}}$ – похідна функції $Q(t)$:

$$I_{\text{серед}}(t) = Q'(t).$$

Задача 5. Довжина вертикально стоячої драбини дорівнює 5 м. Нижній кінець драбини починає відсуватися від стіни з постійною швидкістю 2 м/с. З якою швидкістю опуститься в момент часу t верхній кінець драбини? Чому дорівнює її прискорення в цей момент часу?

Розв'язання. За t с нижній кінець драбини подолає відстань у $2t$ м. За теоремою Піфагора верхній кінець знаходиться в цей момент на висоті

$$h = \sqrt{25 - 4t^2}.$$

Щоб знайти швидкість руху, обчислимо похідну функції $s = 5 - h$.

Матимемо:

$$\frac{ds}{dt} = \frac{d(5 - h)}{dt} = -\frac{dh}{dt} = \frac{4t}{\sqrt{25 - 4t^2}}.$$

Оскільки прискорення є похідною від швидкості по часу, то

$$a = \frac{dv}{dt} = \frac{100}{(25 - 4t^2)\sqrt{25 - 4t^2}}.$$

Задача 6. Резервуар, який має форму півкулі, наповнюється водою. Вважаючи, що радіус резервуара дорівнює R_0 , а швидкість наповнення ємкості v_0 , визначити швидкість підвищення рівня води у резервуарі [2, с. 116-134].

Розв'язання. Швидкість підвищення рівня води у ємкості дорівнює похідній по часу від рівня води.

Якщо рівень води в ємкості h , то шукана швидкість u визначається із умови $u = \frac{dh}{dt}$. Знайдемо залежність h від t .

Об'єм води V , яким наповнено резервуар, обчислюється за відомою формулою

$$V = \pi h^2 \left(R - \frac{h}{3} \right),$$

а оскільки $h = f(t)$, то V є складеною функцією від t . Тоді, за правилами диференціювання складеної функції маємо:

$$\frac{dV}{dt} = \frac{dV}{dh} \cdot \frac{dh}{dt}.$$

Враховуючи, що $\frac{dV}{dt}$ – швидкість наповнення, нам відома і рівна v_0 , а

$$\frac{dV}{dh} = 2\pi h \left(R - \frac{h}{3} \right) - \frac{\pi h^2}{3} = \pi h(2R - h),$$

отримаємо:

$$u = \frac{dh}{dt} = \frac{\frac{dV}{dt}}{\frac{dV}{dh}} = \frac{v_0}{\pi h(2R - h)}.$$

Задача 7. З колоди, яка має радіус R , зробити балку найбільшої міцності.

Розв'язання. Будуємо математичну модель задачі. У цій задачі висота балки, яка має вигляд прямокутника з шириною x , вписаного в коло радіусом R , дорівнює $\sqrt{4R^2 - x^2}$. Тому міцність такої балки дорівнює $y = kx(4R^2 - x^2)$. При цьому x змінюється від 0 до $2R$.

Функція $y = kx(4R^2 - x^2)$ прямує до нуля при $x = 0$ і $x = 2R$ та є додатною між цими значеннями. Отже, вона має максимум, котрий лежить між 0 та $2R$. Проте похідна цієї функції $y' = k(4R^2 - 3x^2)$ прямує до нуля на відрізку $[0; 2R]$ тільки при $x = \frac{2}{3}R\sqrt{3}$. Це і є оптимальне значення ширини b балки. Висота h балки такої ширини дорівнює $\frac{2}{3}R\sqrt{6}$, а відношення $\frac{h}{b}$ дорівнює $\sqrt{2} \approx 1,4 = \frac{4}{5}$. Саме таке відношення висоти випиляної балки до її ширини передбачено правилами проведення будівельних робіт [1, с. 10].

Тема досліджуваної роботи вибрана не випадково, оскільки застосування похідної дає можливість більш ефективно розв'язувати деякі задачі підвищеної складності. Застосування похідної вимагає від курсантів дещо нетрадиційного мислення. Слід відмітити, що знання нестандартних методів і прийомів розв'язання задач сприяє розвитку нового, нестандартного мислення, яке можна успішно застосовувати також і у інших сферах людської діяльності (обчислювальна техніка, економіка, фізика, хімія). Це доводить актуальність даної роботи.

Глибокі зв'язки, існуючі між фізикою і математикою як науками, неминуче повинні знайти адекватне віддзеркалення в зв'язках між відповідними навчальними дисциплінами. У наш час ні у кого не викликає сумніву той факт, що тільки при оптимальному функціонуванні міжпредметних зв'язків можливе реальне підвищення якості знань.

Результати дослідження показали, що використання прикладних задач на різних етапах заняття сприяє підвищенню мотивації курсантів, розвитку логічного мислення, активізації їх навчальної діяльності, формуванню у них умінь застосовувати отримані знання у практичній, наближеній до життєвої ситуації, будувати та досліджувати математичні моделі задач, що сприятимуть їх професійній орієнтації.

Список використаних джерел

1. Ачкан В.В. Використання прикладних задач у процесі вивчення похідної у курсі алгебри та початків аналізу в класах різних профілів/ В.В. Ачкан, О.В. Ніколаєва// Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ. – 2011. – №2. – 360 с.
2. Задачник по курсу математического анализа. Ч.1. Под ред. Н.Я. Виленкина. – М. : Просвещение, 1971. – 351 с.
3. Троян Л.Ф. Використання математичних моделей під час підготовки вчителів фізики/ Л.Ф. Троян// Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції: зб. наук. пр. – Вип. 16/ Редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет. – 2010. – С. 170-174.

This article is devoted to the features of the given topic „The Derivative and its application” to students of the Faculty of Military Training, there are some examples of physical application problems, the solution of which requires the use of the derivative and the rules of differentiating of composed function.

Key words: *derivative and its application, differentiation of composed function, intersubjects connections, mathematic model.*

УДК 37.015

Житарюк І. В.*

ТЕОРЕМА СОДДІ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ

У статті наведено біографічні дані про Ф. Содді та його теореми з елементарної геометрії про взаємодотичні кола і сфери. Розв'язуванні конкретних задач наголошено на перевагах результатів Содді. Зазначено, що теорема Содді може значно збагатити фонд навчально-конкурсних та олімпіадних задач.

Ключові слова: взаємодотичні кола та сфери, конкурсні й олімпіадні задачі.

Математика як наука, надзвичайно складна і обширна, а тому, для кращого засвоєння матеріалу, його необхідно подавати так, щоб викликати в учнів математичний інтерес, бо саме те, що викликає останній, легше запам'ятовується, сприяє їх захопленню і зацікавленню. В процесі викладання математики здійснюється систематична і цілеспрямована робота з вироблення в учнів навичок самостійно працювати, їх загального розвитку, зокрема й розвитку логічного мислення, просторових уявлень тощо. Зацікавленість учнів математикою можна розвинути різними методами, наприклад, вивченням „таємничих” теорем, зокрема теорема Содді.

За дидактичною новизною теорема Содді може значно збагатити фонд навчально-конкурсних і олімпіадних задач.

Серед низки математичних відкриттів ХХ ст., в сенсі близькості їх до понять елементарної геометрії, особливе місце належить відкриттю Ф. Содді теореми про взаємодотичні кола і сфери.

Фредерік Содді (2.09.1877 - 22.09.1956) – англійський радіохімік, член головного лондонського королівського товариства (з 1910 р.). Народився в Істборні. Закінчив Оксфордський університет у 1898 році. В 1900-1902 рр. працював з Е. Резерфордом у Мак-Шилському університеті в Монреалі, у 1904-1914 рр. викладав в університеті у Глазго.

Основні його праці присвячено дослідженню радіоактивності. Спільно з Резерфордом у 1902 р. відкрив радіоелемент торій-х (радій-224) і довів хімічну інертність двох еманцій радону-220 і радону-222. У цьому ж році з указаним вченим розробив основи теорії радіоактивного розпаду, а у 1903 р. сформулював закон радіоактивних перетворень, виразив його математичною мовою, і ввів поняття „Період напіврозпаду”. Сумісно з Рамзаєм тоді ж довів, що при радіоактивному розпаді радію і радону утворюється гелій. Проблема розміщення численних радіоелементів – радіоактивних продуктів перетворення урану і торія – в періодичній системі елементів була розв'язана після того, як Содді у 1913 р. ввів поняття про ізотопи. Незалежно від К. Фаянса у 1913 р. сформулював правила зміщення, або закон радіоактивного зміщення: при α -розпаді відбувається зміщення радіоелементу в періодичній системі на два місця вліво, а при β -розпаді – на одне вправо. Разом з Д. Кренстоном і незалежно від О. Гана і Л. Мейтнера у 1918 р. відкрив протактиній. Після 1919 р. переважно займався дослідженням економічних, соціальних і політичних проблем, а також проблем механіки і математики. Содді – член низки академій наук, у 1921 р. отримав Нобелівську премію. Його ім'ям названо мінерал Соддіт. 22 вересня 1956 р. Ф. Содді помер.

Теорема Содді, яка невідома вчителям, багата на прямі й опосередковані логіко-психологічні зв'язки з низкою базових понять математики: дотик прямої з колом, дотик двох і більше кіл та сфер, формула Герона тощо.

Існує декілька версій щодо відкриття формул Содді. Розглянемо одну з них. Упродовж тривалого, так званого „періоду Едо” (1603-1867) Японія перебувала майже в повній ізоляції від західного світу і розвивалася самостійно, без впливу його цивілізацій. Проте це не перешкодило розвитку японської науки, зокрема математики. Особливо процвітав розвиток

* © Житарюк І. В., 2012

геометрії. Японці вважали, що мистецтво геометрії угодне Богам. Нею захоплювалися представники усіх станів, від селян до самураїв. Свої відкриття, теореми вони зображали яскравими кольоровими фарбами на дошках – так званих „сангаку” – і вивішували на території храмів – переважно синтоїстських, рідше – буддистських – і усипальнях. Такі дошки були своєрідною „публікацією” автора, який здійснив відкриття. Словесних пояснень не було. Автор ніби говорив: „Дивися і, якщо зможеш, доведи!”

Чудові теореми і задачі, зібрані в книзі „Японська храмова геометрія”, авторів Х. Фукагава і Д. Педо, що вийшла у 1989 р. в Канаді, можна охарактеризувати як своєрідне „числення кіл”, „гімн кола” [5]. Серед зібраних у ній теорем є не лише формула Содді, але й її узагальнення на тривимірний випадок. Іншими словами, якщо бути точним, то тривимірний аналог цієї формули сформульований на сучасному рівні, тоді як для плоского випадку наводиться формула, за якою радіус четвертого кола виражається через три інші. У коментарях повідомляються цікаві фактичні і хронологічні дані. Виявляється, що питання про співвідношення між радіусами чотирьох кіл, які попарно дотикаються, обговорювалося Р. Декартом (середина XVII ст.) у його листуванні з принцесою Елізабет, внучкою англійського короля Джеймса I. Що ж до японських геометрів, то першу згадку про співвідношення між радіусами кіл зафіксовано на дошці (сайгакові) у 1796 р. в Токійській префектурі, а повне доведення опубліковано у 1830 р. Цікаво, що приклад, який ілюструє зв'язок між радіусами п'яти дотичних сфер, було описано на дошці, знайденій у тій же Токійській префектурі, яку загублено в 1785 р. Така коротка передісторія формули Содді [3, с. 210].

Формулу Содді було опубліковано в 1936 р. її першовідкривачем для дво- ($n = 2$) і тривимірного ($n = 3$) просторів. Содді навів знайдену ним формулу, проте згодом по-різному цю теорему довели інші математики.

Першим теорему Содді для чотирьох кіл довів англієць Г. Кокстер (1961) у своїй книзі „Вступ до геометрії” [2], застосувавши теорему косинусів, що потребує громіздких перетворень. Цю ж теорему наведено у праці М. Гарднера „Математичне дозвілля” (1972) [1].

Повне доведення теореми Содді для n -мірних гіперсфер дав У.С. Госсет у такій формі

$$n \sum_{i=1}^n k_i^2 = \left(\sum_{i=1}^n k_i \right)^2,$$

де $k_i = \frac{1}{r_i}$ є кривина взаємодотичних гіперсфер. Це доведення не є елементарним і засновано на застосуванні властивостей визначника Грама.

Метою статті є обґрунтування (на прикладах розв'язаних задач) використання потенціалу теореми Содді для розвитку в учнів зацікавленості математикою.

У формулюванні Ф. Содді теорема складається з двох тверджень:

1. Сума квадратів значень кривини чотирьох взаємодотичних кіл дорівнює половині квадрата суми значень кривини цих кіл

$$\frac{1}{r_1^2} + \frac{1}{r_2^2} + \frac{1}{r_3^2} + \frac{1}{r_4^2} = \frac{1}{2} \left(\frac{1}{r_1} + \frac{1}{r_2} + \frac{1}{r_3} + \frac{1}{r_4} \right)^2.$$

У символах кривини ця формула матиме вигляд

$$2(k_1^2 + k_2^2 + k_3^2 + k_4^2) = (k_1 + k_2 + k_3 + k_4)^2, \quad (1)$$

де $k_i = \frac{1}{r_i}$ кривина взаємодотичних кіл, $i \in \{1, 2, 3, 4\}$.

2. Сума квадратів значень кривини п'яти взаємодотичних сфер дорівнює третині квадрата суми значень кривини цих сфер

$$\frac{1}{r_1^2} + \frac{1}{r_2^2} + \frac{1}{r_3^2} + \frac{1}{r_4^2} + \frac{1}{r_5^2} = \frac{1}{3} \left(\frac{1}{r_1} + \frac{1}{r_2} + \frac{1}{r_3} + \frac{1}{r_4} + \frac{1}{r_5} \right)^2.$$

У символах кривини ця формула має вигляд

$$3(k_1^2 + k_2^2 + k_3^2 + k_4^2 + k_5^2) = (k_1 + k_2 + k_3 + k_4 + k_5)^2, \quad (2)$$

де $k_i = \frac{1}{r_i}$ кривина взаємодотичних сфер, $i \in \{1, 2, 3, 4, 5\}$.

Застосування теореми Содді. Розглянемо розв'язування задач з використанням формули Содді.

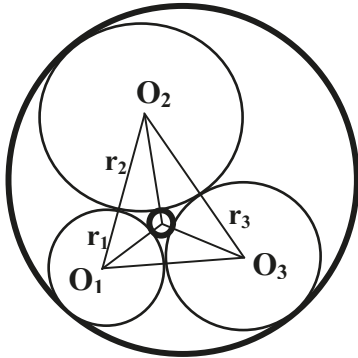


Рис. 1

Задача 1. Дано три кола $K_1(O_1, r_1)$, $K_2(O_2, r_2)$ і $K_3(O_3, r_3)$. Потрібно знайти радіуси кіл, які дотикаються даних трьох внутрішнім і зовнішнім чином, якщо $r_1=1$, $r_2=2$ і $r_3=3$ (див. рис. 1).

Розв'язання. Скористаємося формулою Содді (1). Підставляючи у формулу Содді відповідні значення кривини, отримуємо

$$2\left(1 + \frac{1}{4} + \frac{1}{9} + k_4^2\right) = \left(1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + k_4\right)^2,$$

$$\text{або } k_4^2 - \frac{11}{3}k_4 - \frac{23}{36} = 0.$$

Розв'язавши квадратне рівняння, маємо $k_4 = \frac{23}{6}$ або $k_4' = -\frac{1}{6}$.

Відповідь: Даних трьох кіл $K_1(O_1, r_1)$, $K_2(O_2, r_2)$ і $K_3(O_3, r_3)$

дотикається зовнішнім чином коло $K_4(O_4, r_4)$ радіуса $r_4 = \frac{1}{k_4} = \frac{6}{23}$, а внутрішнім – коло радіуса $r_4' = \frac{1}{k_4'} = -6$

Зауваження. Від'ємні значення r та k тут і надалі означають, що коло (сфера) дотикається внутрішнім чином заданих кіл (сфер).

Задача 2. Знайти цілочисельні радіуси взаємно дотичних сфер, якщо $r_5=-6$ є радіусом п'ятої сфери $C_5(O_5, -6)$, усередині якої розташовано три задані сфери $C_1(O_1, 1)$, $C_2(O_2, 2)$, $C_3(O_3, 3)$, а четверта сфера $C_4(O_4, x)$ – невідомого радіуса.

Розв'язання. Для знаходження радіуса четвертої сфери, взаємодотичних з усіма даними сферами скористаємося формулою (2), у результаті отримаємо

$$3\left(1 + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{3^2} + \frac{1}{x^2} + \frac{1}{(-6)^2}\right) = \left(1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{x} + \frac{1}{-6}\right)^2.$$

Звідси маємо рівняння $36k^2 - 60k + 25 = 0$, обидва корені якого дорівнюють $5/6$, тоді $x=6/5$.

Це означає, що існують дві сфери, які задовольняють умові Содді, але розташовані симетрично по обидва боки від площини центрів вихідних трьох сфер C_1, C_2, C_3 . Отже, $C_1(O_1, 1)$, $C_2(O_2, 2)$, $C_3(O_3, 3)$, $C_4(O_4, 6/5)$, $C_5(O_5, -6)$, де $C_5(O_5, -6)$ – сфера з центром у точці O_1 і радіуса $r_5=-6$, яка внутрішнім чином дотикається чотирьох початкових сфер.

Задача 3. Нехай $r_5 = \frac{6}{23}$ радіус п'ятої сфери, яка дотикається зовнішнім чином трьох початкових сфер $C_1(O_1, 1)$, $C_2(O_2, 2)$, $C_3(O_3, 3)$. Знайти радіус четвертої сфери, взаємодотичної з усіма заданими.

Розв'язання. Для знаходження радіуса четвертої сфери взаємодотичної з усіма заданими теж скористаємося формулою Содді. Отже,

$$3\left(1 + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{3^2} + x^2 + \frac{1}{(6/23)^2}\right) = \left(1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + x + \frac{23}{6}\right)^2.$$

Звідси маємо рівняння $36k^2 - 204k + 289 = 0$, обидва корені якого дорівнюють $17/6$, тоді $r_4=6/17$.

Рівняння має два однакових корені, що означає існування двох сфер, які задовольняють умові Содді, але розташовані симетрично по обидва боки від площини центрів початкових трьох сфер $C_1(O_1, 1)$, $C_2(O_2, 2)$, $C_3(O_3, 3)$.

Задача 3 (обернена). Нехай задано сфери $C_1(O_1, 1)$, $C_2(O_2, 2)$, $C_3(O_3, 3)$, $C_4(O_4, 6/5)$. Треба знайти радіуси двох сфер, які внутрішнім і зовнішнім чином дотикаються заданих сфер.

Розв'язання. Скористаємося теоремою Содді, отримаємо

$$3\left(1 + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{3^2} + \frac{1}{(6/5)^2} + \frac{1}{r_5^2}\right) = \left(1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{6/5} + \frac{1}{r_5}\right)^2$$

Звідси маємо рівняння $36k_5^2 - 96k_5 - 17 = 0$, коренями якого є $17/6$ та $-1/6$, тоді $r_5 = 6/17$ – радіус сфери, що дотикається зовнішнім чином до заданих сфер, а $r'_5 = -6$ – радіус сфери, яка внутрішнім чином дотикається заданих сфер.

Перевірка. Якщо $r = 6/17$, то

$$3\left(1 + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{3^2} + \frac{1}{(6/5)^2} + \frac{1}{(6/17)^2}\right) = \left(1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{5}{6} + \frac{17}{6}\right)^2,$$

$$3\left(1 + \frac{1}{4} + \frac{1}{9} + \frac{25}{36} + \frac{289}{36}\right) = \left(\frac{33}{6}\right)^2, \quad 3 \cdot \frac{363}{36} = \frac{1089}{36}, \quad \text{тобто} \quad \frac{1089}{36} = \frac{1089}{36}.$$

Якщо $r = -6$, то аналогічно отримуємо, що

$$3\left(1 + \frac{1}{4} + \frac{1}{9} + \frac{25}{36} + \frac{1}{36}\right) = \left(1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{5}{6} - \frac{11}{6}\right)^2, \quad 3 \cdot \frac{75}{36} = \left(\frac{15}{6}\right)^2, \quad \frac{225}{36} = \frac{225}{36}.$$

Задача 4. Нехай задано кола $K_1(O_1, r_1)$, $K_2(O_2, r_2)$ і $K_3(O_3, r_3)$. Знайти радіус четвертого кола, що дотикається трьох кіл радіусів $r_1 = 1$, $r_2 = 2$, $r_3 = \infty$ (див. рис. 2).

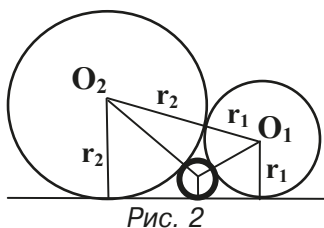


Рис. 2

Розв'язання. Скористаємося формулою Содді (1). Для заданих значень отримаємо

$$2\left(1 + \frac{1}{4} + 0 + k_4^2\right) = \left(1 + \frac{1}{2} + 0 + k_4\right)^2. \quad \text{Звідси маємо} \quad k_4^2 - 3k_4 + \frac{1}{4} = 0.$$

$$\text{Дане рівняння має два корені} \quad k_4 = \frac{3 + 2\sqrt{2}}{2} \quad \text{або} \quad k'_4 = \frac{3 - 2\sqrt{2}}{2}.$$

Звідки отримуємо, що радіус шуканого кола дорівнює $r_4 = \frac{1}{k_4} = \frac{2}{3 + 2\sqrt{2}} = 6 - 4\sqrt{2}$.

Відповідь. Радіус кола $K_4(O_4, r_4)$, що дотикається кіл $K_1(O_1, r_1)$, $K_2(O_2, r_2)$ і $K_3(O_3, r_3)$ – прямої, дорівнює $r_4 = 6 - 4\sqrt{2}$.

У книзі О. Ерднієва наведено загальне доведення теореми Содді для випадку $n=2$ [4]. Це доведення може бути засвоєне учнями лише 10, 11 класів. У 7-9 класах треба вести підготовку до цієї формули. Інакше кажучи, треба розв'язувати наведені вище задачі без застосування формули Содді.

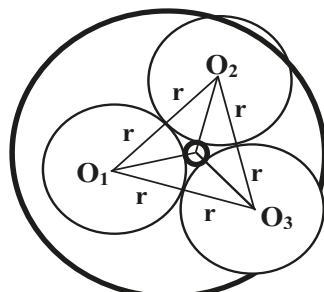


Рис. 3

Задача 5. Нехай задано три кола однакового радіуса. Потрібно знайти радіуси кіл, що внутрішньо і зовнішньо дотикаються цих кіл (див. рис. 3).

Розв'язання. За умовою задачі $r_1 = r_2 = r_3 = r$, тоді $k_1 = k_2 = k_3 = \frac{1}{r}$. Скористайтесь формулою Содді (1), отримуємо

$$2\left(\frac{1}{r^2} + \frac{1}{r^2} + \frac{1}{r^2} + k_4^2\right) = \left(\frac{1}{r} + \frac{1}{r} + \frac{1}{r} + k_4\right)^2. \quad \text{Звідси} \quad k_4^2 - \frac{6}{r}k_4 - \frac{3}{r^2} = 0.$$

$$\text{Дане рівняння має корені} \quad k_4 = \frac{6 + 4\sqrt{3}}{2r} \quad \text{або} \quad k'_4 = -\frac{4\sqrt{3} - 6}{2r}. \quad \text{Тоді}$$

$$r_4 = \frac{2r}{4\sqrt{3} + 6} \quad \text{або} \quad r'_4 = -\frac{2r}{4\sqrt{3} - 6}.$$

Відповідь: Радіус малого кола дорівнює $r_4 = \frac{2r}{4\sqrt{3} + 6}$, а радіус великого – $r'_4 = -\frac{2r}{4\sqrt{3} - 6}$. Розглянемо цю ж задачу при $r = 1$.

Розв'язання. 1 спосіб (із застосуванням теореми Содді). У нашому випадку $r_1=r_2=r_3=1$, тоді $k_1=k_2=k_3=1$ і за формулою (1), отримуємо $2(3+k_4^2)=(3+k_4)^2$.

Звідси $k_4^2-6k_4-3=0$.

Дане рівняння має корені $k_4 = \frac{6+4\sqrt{3}}{2}$ або $k_4' = \frac{6-4\sqrt{3}}{2}$. Тоді $r_4 = \frac{2}{6+4\sqrt{3}} = \frac{2\sqrt{3}-3}{3}$ або $r_4' = -\frac{2}{6-4\sqrt{3}} = \frac{2\sqrt{3}+3}{3}$.

Відповідь: Радіус малого кола дорівнює $r_4 = \frac{2\sqrt{3}-3}{3}$, а радіус великого кола – $r_4' = \frac{2\sqrt{3}+3}{3}$.
2 спосіб (без застосування теореми Содді).

Оскільки $K_1(O_1, 1)$, $K_2(O_2, 1)$ і $K_3(O_3, 1)$ мають однаковий радіус, то трикутник $O_1O_2O_3$ є рівностороннім із стороною, що дорівнює 2. Висоти трикутника перетинаються в одній точці O_4 , яка і є центром кіл, що дотикаються даних зовнішнім і внутрішнім чином. O_2M – висота (бісектриса, медіана) трикутника $O_1O_2O_3$, опущена з вершини O_2 .

Розглянемо прямокутний трикутник O_1O_4M , кут $O_4O_1M=30^\circ$, оскільки O_2M – бісектриса.

Нехай радіус малого кола дорівнює x , тоді сторона $O_1O_4 = 1+x$, а

$$\cos \angle O_4O_1M = \cos 30^\circ = \frac{O_1M}{O_1O_4} = \frac{1}{1+x} = \frac{\sqrt{3}}{2}, \text{ де } O_1M = 1.$$

Звідси $x = \frac{(2\sqrt{3}-3)}{3}$ – радіус малого кола.

Знайдемо радіус великого кола

$$x' = x + 2 = \frac{(2\sqrt{3}-3)}{3} + 2 = \frac{(2\sqrt{3}+3)}{3}.$$

Відповідь: Радіус малого кола дорівнює $r_4 = \frac{2\sqrt{3}-3}{3}$, а радіус великого – $r_4' = \frac{2\sqrt{3}+3}{3}$.

Учні захоплюються уроками з математики, які містять елементи нової організації, що відрізняються від попередніх, вимагають активної, напруженої роботи, є емоційно насиченими і змістовими.

Відбір навчального і наочного матеріалу здійснюється вчителем з використанням кращих зразків математичних теорій, теорем і задач, що мають не лише важливість для розвитку власне математики, але й чіткі формулювання, рисунки, схеми, діаграми, моделі, які зв'язані з реально існуючими об'єктами і процесами довкілля.

Включення теореми Содді в програму курсу елементарної і аналітичної геометрії дозволить забезпечувати поєднання координатного методу з обчисленнями або контроль точних побудов вимірюваннями й обчисленнями.

Список використаних джерел

- Гарднер М. Математические досуги / М. Гарднер. – М. : Мир, 1972. – 496 с.
- Кокстер Г.С.М. Введение в геометрию / Гарольд Скотт Макдональд Кокстер. – М. : Наука, 1966. – 642 с.
- Шарыгин И.Ф. Математика для школьников старших классов / И.Ф. Шарыгин. – М. : Изд-во „Дрофа”, 1995. – 496 с.
- Эрдниев О.П. От задачи к задаче по аналогии / Очир Пюрьвеевич Эрдниев. – М. : Столетие, 1998. – 275 с.
- Fukagawa H. JAPANESE TEMPLE GEOMETRY PROBLEMS / H. Fukagawa, D. Pedoe / Charles Babbage Research Foundation. – Winnipeg, Canada, 1989. – Режим доступу : www.mfdabbs.pwp.blueyonder.co.uk/.../Japanese_Temple_Geometry.html

In the article the authors depicts the biographic data. Soddy and his theorems of elementary geometry about reciprocally touched circumferences and spheres. Solving the concrete tasks is based on the advantages of the results of Soddy. It is marked that the theorem of Soddy can considerably enrich the fund of educational-competitive and olympiad tasks.

Key words: *reciprocally touched circumferences and spheres, competitive and olympiad tasks.*

УДК 373.5.016:91

Муніч Н.В.*

ФОРМУВАННЯ ЛАНДШАФТОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ: ЗАГАЛЬНОЗЕМЛЕЗНАВЧІ, ФІЛОСОФСЬКІ, ПСИХОЛОГО-ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ

У статті аналізуються змістові аспекти формування ландшафтознавчих понять у контексті наук про Землю, їх філософська, психолого-географічна інтерпретація.

Ключові слова: загальна теорія Землі, геономія, тоталогія ландшафту, психологія і географія, образ ландшафту, просторова інформація і сприйняття.

Географія – як шкільний предмет світоглядного характеру – формує в учнів комплексне, системне уявлення про Землю як планету людей у просторі і часі. Теоретичні поняття, у тому числі й ландшафтознавчі, що відображають цілісність і неоднорідність Землі, є фундаментальними знаннями, на яких базуються уміння. Вони є основою географічного мислення. При визначенні змісту освіти необхідно врахувати принципи і закономірності дидактики, оскільки логіка науки і логіка навчального предмета, що відображає цю науку, не тотожні: у них не збігаються ні цілі, ні шляхи реалізації. Формування наукових знань – одне з основних завдань школи. Знайомство учнів з новими науковими ідеями в популярній формі сприяє тісному зв'язку з життям, пробуджує пізнавальний інтерес, виховує творчий підхід до вивчення будь-якої науки.

Мета і завдання – з'ясувати підходи до формування ландшафтознавчих понять у шкільній географії, аналізуючи, як вони відображені у філософії та психології пізнання; довести необхідність пошуку методів їх формування в учнів для узгодження принципу науковості із доступністю змісту шкільного предмета, який має відображати сутність сучасної географічної науки.

Основна частина. А.С. Барков відзначав, що *“дати основи географічної науки – це означає перш за все, що зміст, який повідомляється учням, повинен бути науково достовірним і відповідати тому, що встановлено наукою; у ньому не повинно бути того, що вже залишено наукою”* (1948 р.) [2].

На думку А.І. Маркушевича, не слід навантажувати шкільну програму злободенним баластом, включаючи лише ті ідеї й відкриття, що переконливо пояснюють світ явищ, та одночасно вилучати застарілі дані для досягнення рухомої рівноваги.

В. Максаковський, вказуючи на значне відставання шкільного предмета від науки географії, наводить приклади висловлювань Д. Арманда *“вважає застій шкільної географії, що плететься за сучасною географічною наукою з відставанням на півстоліття”* (1965 р.), та І.П. Герасимова про предмет географію що *“застарів за змістом та методами викладання і тому не перебуває в числі фаворитів серед інших дисциплін”* (1972 р.) [15].

А.Г. Ісаченко та В.С. Преображенський, які констатують, що географія випускнику школи уявляється як громаддя корисних, але застиглих знань, а Ю.Г. Саушкін, Ф.Н. Мільков, Л.С. Абрамов, Б.С. Хорев – відзначають, що в шкільній географії можуть мати місце різні точки зору, різні погляди, наукові гіпотези географічної науки. Серед дискусійних понять у географії називають: географічне середовище, навколишнє середовище, проблеми глобальних кліматичних процесів, економічного районування, ландшафтознавства, культурний ландшафт. На початку 70-х рр. Н.А. Солнцев вказував: *«Значним недоліком сучасної шкільної географії є її відставання від нових теоретичних ідей наукової географії. З багатьох*

* © Муніч Н.В., 2012

категорій природно-територіальних комплексів (ПТК), де основним є географічний ландшафт... Вчитель географії може на практиці познайомити учнів з різними категоріями найпростіших ПТК, з поняттям про їх будову, наявність зв'язків між компонентами. На цій основі буде легко перейти до ознайомлення з великими ПТК» [14].

У методологічній концепції шкільної географії зміст освіти має бути без сумнівів у достовірності, доведеності теорій, гіпотез, ідей. За Ю. Бабанським [1] у навчанні важливо забезпечити засвоєння не тільки наукових фактів, законів, теорій, а й основних тенденцій розвитку сучасної науки.

Для з'ясування підходів до формування ландшафтознавчих понять у шкільній географії ми дослідили праці О. Адаменка, Т. Александрової, М. Веклича, А. Григор'єва, Д. Голда, В. Кизими, А. Ласточкина, М. Міловідової, Н. Мукітанова, Е. Неефа, В. Пашенка, В. Преображенського, Г. Рудька, Ю. Тютюнника, Г. Швевса та ін. Ці вчені – географи, методологи, психологи, філософи, які зверталися до теоретичних питань природознавства, геонімії, географії, еніології, педагогіки, поведінкової географії застосовували природничо-загальноземлезнавчі, філософські, психолого-географічні та інші наукові інтерпретації поняття «ландшафт» з різним змістовим тлумаченням.

Ландшафт у загальній теорії Землі. Обґрунтовано нове розуміння науки про Землю як планету з акцентом на її біосферу в дослідженні Г. Рудька та О. Адаменка [13]. Аналізуються компоненти-ресурси (мінерально-сировинні, територіальні, земельні, водні, кліматичні, біологічні, енергетичні, рекреаційні). Для оцінки стану сучасних ландшафтів та їх динаміки суттєвою є інформація про природні процеси (рух літосферних плит, вулканізм і землетруси, епейрогенічні рухи; фізичне, хімічне і біогенне вивітрювання, робота вітру, поверхневих і підземних вод, льодовиків, морських вод; процеси карсту, зсувів, підтоплення і осідання). У цій роботі пропонуються сценарії розвитку техногенних ландшафтів, подолання кризових геоекологічних ситуацій.

Шкільна географія виконує роль єдиної навчальної дисципліни про Землю. Її науково-методологічними відповідниками вважають: 1) **геонімію** – комплексну науку про Землю та її компоненти, що охоплює всі галузі знань про нашу планету, будучи в той же час не їх сумою, а узагальнюючою системою [10]; 2) **землеологію** – синтез наук про Землю, її походження та розвиток під впливом космічних і внутрішньоземних чинників, про геосферу з усіма оболонками (ядром, мантією, земною корою, геофізичними полями, рельєфом поверхні, ґрунтовним і рослинним покривом, гідросферою й атмосферою, тваринним світом, демосферою) і техносферою, що активно змінює природний стан, спричиняє безліч екологічних проблем, які треба вирішувати, щоб Земля й надалі залишалась осередком розумного життя у Всесвіті [3]; 3) **геотопологію**, структурну географію і загальну теорію геосистем. **Геотопологія** – загально-географічне вчення про місцезнаходження (геотопи) – відносно однорідні елементарні частини ландшафтного або ландшафтно-геоекологічного простору Землі. **Структурна географія** – наука про будову всього геоекологічного простору. Разом з геотопологією, даними про названі простори Землі структурна географія створює базу для конструювання **загальної теорії геосистем** та її застосування до вивчення об'єкта геолого-географічних наук [11].

У роботі І. Крутя стверджується, що геонімічний синтез враховує дані інших фундаментальних наук (фізики, астрономії, хімії, біології), завдяки чому займає центральне місце в природознавстві, ґрунтуючись водночас на геолого-географічних знаннях. Найважливішою складовою геонімії є загальна теорія Землі, концепція рівнів організації природних геосистем, зокрема специфічних геолого-географічних. Основними поняттями геонімічної теорії виступають природні тіла як матеріальні об'єкти з фіксованими просторовими межами, геолого-геоморфологічний простір, планетарний час, таксономія природних

систем, природні взаємодії (фізичні, хімічні, геолого-географічні), організація геосистем (речовинна, геотектонічна). У цьому контексті ландшафт має георечовинну організацію, його субстратом виступає речовина, організована на рівнях – **географічна організація** (активні геосистеми-ландшафти). Вчений пропонує блок-схему географічної організації, яка для формування ландшафтознавчих понять має безперечний пізнавальний інтерес (рис. 1):

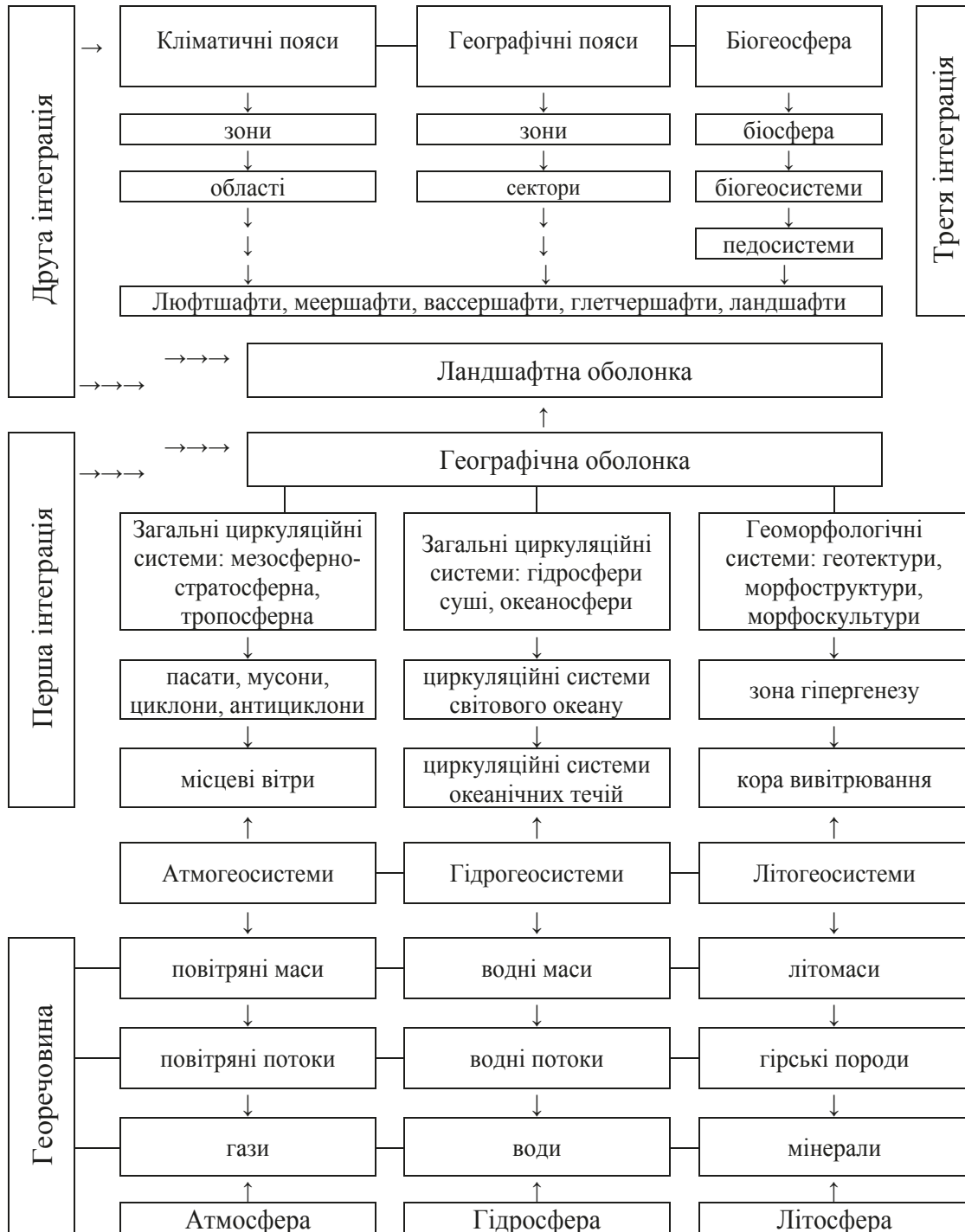


Рис. 1. Блок-схема географічної організації (за [10] зі змінами)

Свої методологічні побудови цей автор здійснює, аналізуючи географічні праці про сутність географічної (ландшафтної) оболонки, її розмірність, зміст, загальний і регіональний географічний аналіз, онтологічні пошуки об'єктів ландшафтознавства, трактування терміна

і поняття «ландшафт». І. Круть також «приземлив» компоненти географічної оболонки, одягнувши їх у геосистемне вбрання і увівши нові терміни: *географічна атмосфера, атмосфера-геосистема, метеогеосистема, кліматична організація атмосфери, елементарні кліматичні атмосферогеосистеми – люфтшафти (повітряні ландшафти); географічна гідросфера, гідросистеми, елементарні гідросистеми – вассершафти (водні ландшафти), меершафти (морські ландшафти)*; визначено такий вид географічної системи, як глетчершафти – складові кріосфери. Зауважимо, що не всі новації І. Крутя однозначно сприймаються теоретиками й практиками-ландшафтознавцями. На нашу думку, проаналізована праця суттєво доповнює понятійний арсенал ландшафтознавства і ще раз засвідчує існування розриву між рівнем теоретико-методологічних розробок і змістом навчальних географічних дисциплін в закладах освіти.

Аргументуються засоби визначення понять про об'єкт і предмет геонімії – єдиної науки про Землю в роботі А. Ласточкина [3]. Учений стверджує, що **об'єктним** потрібно вважати «ту основну частину різко диференційованого знання, яка сепаратно отримана окремими геолого-географічними дисциплінами (географією ґрунтів і людини, ботанічною географією, зоогеографією, кліматологією, гідрологією, інженерною і четвертинною геологією) та її розділами і містить відомості про вивчені спеціальними (різними) методами субстанційно відмінні об'єкти – геокомпоненти і геосфери» [11]. Загальна схема диференціації знань характеризується зменшенням їх обсягу в такій послідовності: об'єкт – предмет – характеристика – властивості предмета. Основним чинником диференціації єдиної науки про Землю є очевидна множинність об'єктів дослідження, пов'язана з відмінностями їх речовинного складу і динаміки. На підставі ґрунтовної характеристики предмета дослідження стверджується, що ієрархія об'єктів наук про Землю пов'язана з загальною схемою ієрархічної організації матерії. Інтегральним об'єктом географічної науки виступає **ландшафтна оболонка**. Географія характеризується категоріями простору, часу, руху. **Простір** у географії характеризується морфологічними і геометричними показниками, формами, розташуваннями. **Час** для географічних об'єктів – показник зміни їх станів, періоду формування, й розвитку (генезис, формування і стан ландшафту). Категорія «рух» означає переміщення потоків речовин, стоку, променевої і теплової енергії, меж ареалів географічних об'єктів. Категорії «ціле», «частини» розкриваються через поняття системи, її структури та елементів. Просторові виміри географічних об'єктів є найбільш стійкими порівняно з іншими.

Ландшафт у географічній формі руху матерії. Уявлення про географічну форму руху матерії покладено в основу визначення предметної сутності і наукового змісту географії, розв'язання її теоретичних, методологічних і прикладних питань. За А. Григор'євим [4], такою формою руху матерії є фізико-географічний процес, матеріальним субстратом якої є географічна оболонка Землі. Складниками форми руху названі окремі процеси, які відбуваються в структурних блоках цієї оболонки: поверхневій частині літосфери – геоморфологічний, атмосфері – кліматичний, гідросфері – гідрографічний, біосфері – ґрунтово-географічний, фітоекологогеографічний та зооекологогеографічний. Фізико-географічний процес підпорядковується специфічним закономірностям, зокрема ландшафтній зональності. Геоморфологічний та кліматичний блоки впливають на формування територіальних щодо первинної фізико-географічної оболонки, абіотичної за станом і стверджується, що ландшафтна оболонка розвинулась в межах фізико-географічної. А географічна форма руху матерії є взаємодією компонентів цієї оболонки, процес незворотних і поступових її змін.

В. Лямін [12] характеризує географічну форму руху матерії як специфічну взаємодію між водними географічними утвореннями гідросфери й елементами тропосфери. Атмосфера і гідросфера є носіями специфічного протиріччя і водночас умовами взаємного існування, їх єдності і розвитку, впливу на формування ландшафтів. Природною (фізичною) основою цього виступають процеси тепло- і вологообміну, які є чинниками формування особливих географічних об'єктів.

Кожній формі руху матерії притаманні специфічні закони, матеріальними субстратами яких є системи, що складаються з відповідних їм компонентів. В географічних системах, з властивими їм компонентами, відношення між географічними об'єктами є істотними, внутрішніми, стійкими, об'єктивними, притаманними лише даним системам. І лише в географічній оболонці, структурованій географічними системами, проявляються географічні закони і закономірності. Специфічними географічними є закони (закономірності) ландшафтної зональності, секторності на материках і в океанах.

Проблема географічного простору і часу, притаманних географічній формі руху матерії, є однією з найважливіших методологічних проблем географічної науки. У філософії вивчаються не конкретні форми простору і часу, а їх абстракції. Тобто, поряд з філософським трактування категорій «простір» і «час», можна визначати конкретні форми простору і часу, адекватні окремим формам руху матерії. Сутність і властивості географічного простору і часу ґрунтуються на матеріалістичному принципі єдності матерії, руху, простору і часу, знаннях про специфічну форму простору і часу, властиву географічним системам: взаємне розташування та послідовність виникнення їх структурних елементів. Географія і ландшафтознавство досліджують просторово-часові структури, ландшафтну сферу Землі в її історичному розвитку. Вивченням розвитку ландшафтів протягом геологічного часу займається палеоландшафтознавство [3]. Палеогеографічними дослідженнями підтверджується думка про формування індивідуальних рис ландшафтів у просторі і часі, що відрізняє їх від інших природних об'єктів.

Із аналізу місця ландшафту в географічній формі руху матерії методологічно обґрунтованим нам видається поява поняття *ландшафтогенезу* як одного з проявів існуючих у природі і суспільстві комплексних форм руху матерії. Він є носієм таких процесів: геогенез (формування верхньої частини земної кори), педогенез (грунтоутворення), біогеоценгенез (формування біокомплексу). Рушійною силою його є активний речовинно-енергетичний обмін, що відбувається в межах вертикального профілю ландшафту. Ландшафтогенез відіграє провідну роль в формуванні структури природно-територіальних комплексів в просторі і часі, у виконанні ним природних, соціально-економічних і культурно-освітніх функцій.

Ідея виділення географічної форми руху, що належить географам, досі залишається дискусійною. Однак, географічна (ландшафтна) оболонка, її структурна ланка – ландшафт як носії специфічної географічної форми руху матерії ландшафтогенезу повинні займати відповідне їм місце в змісті географічної освіти на різних навчальних рівнях, слугувати методологічним підґрунтям формування ландшафтознавчих понять у шкільних курсах географії.

Людина в ландшафтних порядках буття. У філософській літературі розвиваються уявлення про ландшафтну самодетермінацію, яка є організуючою функцією ландшафту щодо причинних взаємодій, які його зумовлюють. Стверджується, що *«ландшафтність ідентифікує впорядкованість, яка підтримується через сизигійні (парні, об'єднані) відношення відповідності ландшафтних компонентів. Людина постійно перебуває в ландшафтних порядках буття, впливає на них, відчуває його вплив на свій внутрішній світ, духовне життя»* [7]. Ландшафтність, на думку В. Кизими, проявляється в тому, що *«людина є частиною (актуальною чи віртуальною) структур астрономічних, планетних, таких як магнітосфера, атмосфера, гідросфера, літосфера, біосфера, ландшафтна оболонка, ландшафт. Людина цікавить сама себе, її життя і місце в ландшафтній тотальності світу. Ландшафт своїми впливами адекватно представлений в тілесній оболонці. Сукупний ландшафтний вплив на людину в тому, що вона залежить від ландшафтності, від її характеру залежить характер ландшафтних впливів»* [7]. Це суголосно ідеям І. Канта, географа, засновника німецької класичної філософії, про саморозвиток природи, про те, що *«людська історія можлива тільки як прояв певного плану природи»*. І. Кант переконував, що *«суб'єкт пізнає, визначає спосіб пізнання і контролює предмет пізнання»*. Пізнання не є спогляданням, а конструюванням предмета, предмет не є вихідним, а кінцевим продуктом пізнання [8, 9]. Відносини людини і ландшафту буття мають інформаційний характер, а особливістю є те, що *«ландшафт кодує людину своїми*

порядками» [7] Водночас людина створює культурний ландшафт, який відповідає ландшафтним порядкам свого мислення. Узагальнюючи, В. Кизима відзначає: «*все, що відбувається в світовій ландшафтності, є різноманіття процесів, які завжди знаходяться у сизигійній відповідності один до одного, а тому в своїй сукупності є одним і тим же буттям*» [7].

Людина свідомо відображає ландшафт, його риси і властивості в своєму суб'єктивному сприйнятті через ландшафтну наукову діяльність, експедиційні дослідження, туристські маршрути, картографічні моделі – образи, поезію і прозу. Існує, **ландшафтний характер пізнання** (підкреслено нами – Н. М.), що є суттєвим у ландшафтному мисленні, у формуванні ландшафтознавчих понять і категорій при вивченні навчальних географічних дисциплін.

Тоталогія ландшафту. Ця тема розглядається в роботах В. Кизими [10], Ю. Тютюнника [16]. Тоталогія – філософсько-методологічний напрям, який розглядає дійсність як таку, що постійно поновлює свій склад, функції і відношення, але зберігає свою єдність, цілісність (тотальність). Тоталогічний ландшафт уявляється як «*гетерогенна органічна цілісність, яка в своїй внутрішній неоднорідності, якісній роздрібненості, невичерпності і динамізмі не зводиться до звичної евклідової точки..., є співвідносним і з географічним універсумом, і з будь-яким природним, соціальним і духовним багатоединим об'єктом*» [6]. Загальними властивостями ландшафту визначено: диверсизацію, перспективність, сизигію (співучасть). Диверсизація розтлумачується як прояв різномасштабності ландшафту, якісної різноманітності ландшафтних взаємодій у межах інваріанту. Це дає змогу, наприклад, розкривати тотальний культурний ландшафт через духовний ландшафт, театральний ландшафт, науковий ландшафт, політичний ландшафт тощо [6]. Властивість перспективи проявляється в тому, що кожний елемент ландшафту перебуває в іншому положенні стосовно ландшафту як цілого, суб'єкти тоталогічного ландшафту виявляються унікальними, індивідуальними, поняття «ландшафт» має суб'єктивний характер. Сизигія, як властивість тотального ландшафту, проявляється у відповідності компонентів тотальності один до одного, взаємному впливі, що обумовлює «самодетермінацію ландшафту» як цілого і його структурних елементів. У такому аспекті тоталогія ландшафту понятійно і змістово поповнює теорію і методологію ландшафтно-географічних досліджень, має дидактичний інтерес для навчального процесу.

Психологія і географія. Поведінкова географія розвинулась як галузь знань і фундаментальних досліджень та виникла як порубіжна дисципліна між психологією і географією. Серед публікацій, присвячених поведінково-географічній проблематиці, варто відзначити оригінальну працю Д. Голда [5]. У ній розкривається багатовимірність нового наукового напрямку в гуманістичній географії і в науках про **поведінку в просторі** (соціології, соціальній психології, естетиці, фізіології, біоетиці, етології, семіотиці, екології). Цей науковий напрям виник як «біхевіоризм» – наука про поведінку, «поведінковість», дослідження особливостей поведінки людини в різноманітних вимірах навколишнього середовища. Інші автори цей напрям називають когнітивним біхевіоризмом, сприйняттям середовища, психогеографією, географією уявлень, географією сприйняття, етнографією.

Поведінкова географія розглядає проблеми поведінки людини в географічному середовищі. Вона охоплює важливі територіальні, геоecологічні, соціально-економічні виміри, що включають логічну сутність географічного сприйняття і мислення.

Відомо три основних протиріччя, дихотомії географічного мислення: образ – логічна схема, загальне – унікальне, територія – населення. Сутність першої виражається в двох тенденціях розвитку географії: а) художньо-країнознавчої, започаткованої Страбоном, котрий вважав Гомера основоположником наукової географії; б) статистико-картографічної, яка розвивалась від Ератосфена – Птолемея. У першому випадку для показу місця, країни створюється їх образ, синтезуються територіальні компоненти, виявляються закономірності і взаємозв'язки, що знайшло вияв у напрямі, відомому як географічний детермінізм, і відображено в працях К. Ріттера. У другій тенденції домінує чітка схема, точна характеристика місця, країни. Якщо К. Ріттер розглядав людину як дзеркало території, то О. Гумбольдт досліджував сприйняття картин природи, фізико-географічних явищ. Обоє цих вчених вважають фундаторами сучасної географії.

Другу дихотомію відображають роботи В. Кристаллера і О. Льюша (теорія центральних місць, ринкові зони, ідеалізовані економічні ландшафти), і П. Хартшорна (теорія унікальних місць).

У дихотомії «населення – територія» – орієнтація на територію з урахуванням діяльності людей. Загалом географічне пізнання відбувається за схемою: образ → логічна схема, унікальне → загальне, діяльність → простір.

Тематики поведінкової географії є роботах Є. Зябловського, Л. Мечнікова, В. Семенова-Тян-Шанського. Останній вважав географію образотворчою наукою, «наукою зорових уявлень, зорової пам'яті». На його думку, *«географія йде переважно інтуїтивним шляхом, що особливо ріднить її з мистецтвом, але в той же час це не заважає їй встановлювати наукові закони, які за точністю не поступаються законам фізики»*. Створення образів, які індивідуально і специфічно сприймаються, – одна з провідних ідей поведінкової географії.

Таким чином, поведінкова географія вивчає взаємовідносини людини і навколишнього його середовища із застосуванням біхевіористського підходу. Пояснення просторових аспектів поведінки ґрунтується на аналізі когнітивних процесів, які лежать в основі поведінки. Сутність підходу складає: 1) подвійність простору – об'єктивність, яка змінюється, і «поведінкове середовище», яке відображається в свідомості; 2) кожний індивід формує своє особливе соціальне і фізичне середовище і саме на неї реагує; 3) надмірність можливої психологізації нівелюється аналізом оцінки впливу на поведінку соціокультурних факторів; 4) міждисциплінарний характер поведінкової географії (психологія, соціологія, антропологія, архітектура, ландшафтознавство, планування ландшафту, геоecологія, педагогіка).

Виділимо ті положення поведінкової географії, які мають суттєве значення для формування ландшафтознавчих понять [5].

Просторова інформація і сприйняття. Стимулами є зовнішні подразники фізичної природи, які поставляють інформацію до органів чуття і стимулюють реакцію підсвідомого сприйняття об'єктів у мозку. Просторова інформація – сукупність подразників, через які індивід навчається тому, що стосується структури і організації простору, містить територіальні компоненти про розташування і тривалість явищ. Кут огляду в людини близько 150°. Зір здатний встановлювати вертикальність і горизонтальність розташування об'єктів, положення стосовно лінії горизонту, сприймати віддаль і глибину простору.

Когнітивна (мисленнева) карта формується у дітей під впливом психічних факторів особливо активно в перші 15 років; пізніше виникає здатність орієнтуватися в межах свого просторового оточення шляхом активного освоєння території, через вплив соціальних і культурних факторів.

Осягання простору, територіальність – це мотивовані пізнавальні і поведінкові структури, пов'язані з правом власності. Так, особистісний простір – територія, межі якої не можуть порушуватися іншими людьми. Однією з центральних проблем поведінкової географії є відношення індивіда до території і середовища місця, створення його образу.

Образ ландшафтів, їх споглядальні картини. Символічні ландшафти, їх символічні значення проявляються в трьох аспектах: I – виділяються фактичні значення і висловлювані значення, які є характеристиками ландшафтів; II – умовні значення, які досягаються шляхом розпізнавання відомих символів і алегорій; III – визначення сутності значень, принципів відбору сюжетів, їх пояснення.

Образи району. Район – одне із основних понять в географії. Виділення районів є способом пізнання простору. Поняття району має смисловий зміст; стереотипні уявлення про райони характеризуються як постійні. За показниками привабливості районів складаються ізолінійні карти поверхні сприймання [5].

Поняття як форма теоретичного узагальнення відображають рівень розвитку науки і освіти. Теоретико-методологічний аналіз шляхів формування понять і термінів спирається на такі положення:

- поняття є відображенням реальних процесів і явищ, об'єктів. Водночас вони є також своєю формою відображення. Тому дослідження шляхів і способів формування понять є особливим видом наукової діяльності, яка вимагає знання властивостей і закономірностей еволюції досліджуваних об'єктів, а також структури і функціонування наукової мови;
- наукова мова (і мова ландшафтознавства) є певною системою – відкритою, стійкою, здатною до змін і пов'язаною з мовами інших наук, сферами виробничої, освітньої і культурної діяльності;
- понятійно-термінологічний апарат науки є активним засобом отримання нових знань, участі у вирішенні теоретико-методологічних і суспільних проблем.

Поняття і терміни ландшафтознавства склалися в цілісно структуровану систему. Цій системі притаманна функціональна цілісність, яка забезпечується певною групою, плеядою взаємопов'язаних термінів і понять; система здатна до саморозвитку, зростання, саморегуляції, проникнення в інші термінологічні системи, змістово і якісно змінюватися. Ландшафтознавчі поняття, як фундамент шкільної географії у школі, мають бути присутніми у змісті географії і еволюційно оновлюватися в залежності від змін в географічній науці.

Список використаних джерел

1. Бабанський Ю.К. Оптимизация процесса обучения. / Ю.К. Бабанський.–М., 1977. – С. 33.
2. Барков А.С. Вопросы методики в истории географии / А.С. Барков. – М., 1961. – С. 129.
3. Веклич М.Ф. Основы палеоландшафтоведения / М.Ф. Веклич. – К., : Наук. думка, 1990. – 192 с.
4. Григорьев А.А. Закономерности строения и развития географической среды / А.А. Григорьев – М. : Наука, 1966. – С. 15–22
5. Голд Дж. Психология и география: основы поведенческой географии. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
6. Кизима В.В. Тоталлогия ландшафта // Ландшафтогенез – 2000: Філософія і географія. Проблеми постнекласичних методологій. – К. : Центр гуманітарної освіти НАН України, 1990. – С. 8–10.
7. Кизима В.В. Человек-субъект или объект ландшафтных преобразований // Людина в ландшафті ХХІ століття: Гуманізація географії. Проблеми постнекласичних методологій. – К., 1988. – С. 8–11.
8. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підруч. / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
9. Кремень В.Г. Філософія: Логос, Софія, Розум : (підруч. для студ. вищ. навч. закл.) / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2006. – 432 с.
10. Круть И. В. Введение в общую теорию Земли. Уровни организации геосистем. / И. В. Круть. – М. : Мысль, 1978. – 367 с.
11. Ласточкин А.Н. Системно-морфологическое основание наук о Земле (Геотопология, структурная география и общая теория геосистем). / А.Н. Ласточкин – СПб., 2002. – 762 с.
12. Лямин В.С. География и общество. Философия и социологические проблемы географии. – М. : Мысль, 1978. – 309 с.
13. Рудько Г.І. Землелогія. Еколого-ресурсна безпека Землі. / Г.І. Рудько О. М. Адаменко. – К. : Академпрес, 2009. – 521 с.
14. Солнцев Н.А. Ландшафтоведение и школьная география... / Н.А. Солнцев, И.В. Васильева // Вопросы географии, – 1971. – №86. – С. 16–23.
15. Максаковский В.П. Научные основы школьной географии. / Максаковский В.П. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.
16. Тютюнник Ю.Г. Тоталлогия ландшафта / Тютюнник Ю.Г. – К. : Центр гуманитарного образования НАН Украины, 2002. – 122 с.

The article analyses semantic aspects of forming the landscape concepts the article in the context of science about the Earth, its philosophical, psychological and geographical interpretation

Key words: *general theory of the Earth, geonomiya, landscape totalogy, psychology and geography, landscape appearance, spatial information and perception.*

УДК 378.147:378.38

Набока О. Г.*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ: СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

У статті на основі аналізу науково-педагогічних публікацій досліджено стан розробленості проблеми застосування професійно орієнтованих технологій у фаховій підготовці майбутніх економістів. На підставі проведеного наукового пошуку виявлено ряд освітніх технологій, що можуть бути базовими для розробки професійно орієнтованих технологій навчання, зокрема технології проектного, проблемного, модульного, рефлексивного навчання та ін.

Ключові слова: професійно орієнтовані технології, фахова підготовка економістів.

Технологізація освіти у вищій школі в сучасних умовах пов'язана з формуванням єдиного освітнього простору в країні в цілому та в окремих її регіонах зокрема, а також з розвитком альтернативності моделей навчання та виховання, з ідеєю цілісності та системності педагогічного процесу, який спирається на принципи демократизації, гуманітаризації, особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних стосунків. Вивчаючи вітчизняні та зарубіжні розробки останніх років, ми дійшли висновку, що ефективна підготовка спеціалістів з вищою освітою можлива за умови зміщення акцентів з предметно-дисциплінарної і змістовної складової у фаховій підготовці на формування компетенцій та прогнозування очікуваних результатів навчання. У зв'язку з цим значно активізувався пошук науковців у напрямку новітніх технологій навчання, що проявляється по-різному: від проектування заняття до перегляду методичної системи навчання, змісту навчання, навчального процесу, проектування освітніх стандартів тощо. У сучасній вищій школі найбільш продуктивними та перспективними є професійно орієнтовані технології навчання, які дозволяють організувати навчальний процес з урахуванням певної його професійної спрямованості, а також з орієнтацією на особистість студента, його інтереси, схильності і здібності.

Розкриваючи сутність означеної дефініції, слід зазначити, що в науково-педагогічних джерелах представлено декілька підходів до розуміння поняття „професійно орієнтована технологія навчання” спеціалістів різних професійних напрямів. Професійно орієнтована технологія навчання майбутніх спеціалістів – це і логіка організації освітнього процесу, і сукупність прийомів і засобів навчання, що забезпечують високу ефективність навчально-виховного процесу, спрямованого на професійне становлення та розвиток студентів, і взаємопов'язана система дій, спрямованих на досягнення гарантованих кінцевих результатів фахової підготовки. Отже, до теперішнього часу напрацьована певна теоретична база для вивчення професійно орієнтованої технології як компонента професіоналізму майбутнього фахівця.

Враховуючи актуальність та значущість впровадження професійно орієнтованих технологій у процес фахової підготовки майбутніх економістів, метою нашого дослідження є виявлення стану розробленості означеної проблеми у педагогічній теорії та практиці.

Аналіз теоретичних і прикладних розробок у галузі професійної освіти майбутніх економістів дозволив розкрити специфічність характеристик професійно орієнтованих технологій навчання. Найважливішими характеристиками таких технологій є:

- результативність (високий результат досягається кожним студентом);
- економічність (за одиницю часу ефективно засвоюється більший обсяг навчального матеріалу без значних зусиль як студента, так і викладача);

* © Набока О. Г., 2012

- ергономічність, психогігієнічність (навчання відбувається в умовах співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, без перевтоми та перевантажень);
- створення високої мотивації до вивчення предмету, що дозволяє виявити й удосконалити особистісні якості та розкрити потенційні можливості студентів;
- використання найновіших досягнень дидактики, психології, інформатики й інших наук;
- підвищення інформативної ємності змісту освіти;
- розвиток загально навчальних і професійно спрямованих навичок;
- навчально-методичне забезпечення, що гарантує активну мисленеву діяльність студентів;
- наступність, що дозволяє поступове ускладнення та нарощування структурних елементів, прийомів і методів професійно-орієнтованої технології.

Розробка професійно орієнтованих технологій навчання майбутніх економістів здійснюється згідно з різними напрямками, а саме:

- пошук ефективних організаційно-педагогічних систем підготовки економістів у ВНЗ;
- навчання, пов'язане з розвитком інформаційних технологій і створенням професійно орієнтованого віртуального оточення (середовища);
- організація навчання на основі ігрової моделі, яка передбачає включення в навчальний процес імітаційного та рольового моделювання, тренінгів;
- дослідницьке навчання, в межах якого процес будується як пошук пізнавально-прикладних задач тощо.

У процесі розвитку освітньої практики спостерігається певна еволюція технологій, яка тісно пов'язана з розвитком безпосередньо процесу освіти, перебігом соціального та науково-технічного прогресу, вимогами суспільства та ринку праці. Тому на різних етапах розвитку вітчизняної та світової освітньої практики з'являються співзвучні часу освітні технології, які потім переходять до розряду основних і традиційних.

Основою для розробки професійно орієнтованої технології нами було обрано низку глибоко вивчених в теоретичному та методичному аспектах базових технологій, а саме:

- технологія контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Борисова);
- технологія інтенсивного, активного навчання (І. Лернер, М. Скаткін, А. Смолкін, М. Кларин);
- технологія проектного навчання (Г. Ільїн, С. Шацький);
- технологія проблемного навчання (Дж. Брунер, С. Рубінштейн, С. Архангельский, М. Махмутов);
- технологія програмованого навчання (Б. Скіннер, В. Беспалько, Н.Тализіна);
- технологія модульного та модульно-рейтингового навчання (І. Рассел, П. Юцявичене, В. Карпов);
- інформаційно-телекомунікаційні технології (О. Полат, І. Захарова, М. Бухаркіна);
- технології розвитку критичного та діагностичного мислення (Дж. Стіл, Г. Альтшуллер, О.Крилова, О. Даутова);
- технологія рефлексивного навчання (В. Попков, А. Коржуєв) та ін..

Вищезазначені технології можуть бути базовими для формування професійно орієнтованої технології навчання майбутніх економістів, оскільки їх використання сприяє розвитку професійно необхідних якостей спеціаліста. Відтак, в основі технології контекстного навчання криється послідовне моделювання всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових), предметного та соціального змісту засвоюваної студентами професійної діяльності за допомогою трьох взаємопов'язаних моделей: семіотичної, імітаційної та соціальної. У сукупності вони утворюють динамічну модель переходу студентів від навчальної до професійної діяльності.

Перспективною у галузі ефективності, з позиції професійної підготовки, є технологія відкритих систем інтенсивного навчання, яка передбачає:

- нелінійне структурування процесу навчання, яке дозволяє (незалежно від форми організації навчальних занять) організовувати навчання студентів за індивідуальними програмами, які покликані забезпечити кожному студентові оптимальний перебіг процесу

навчання з раціональним та економним використанням його психофізіологічних можливостей, з найбільш доцільним відбором змісту підготовки й одночасно форм організації, прийомів і методів самостійної роботи;

- відмова від лінійної структури в організації мережі інформаційних потоків в усіх випадках, коли така структура не продукується навчальною необхідністю;
- збільшення щільності потоків інформації відбору змісту навчального матеріалу та впровадження в навчальний процес активних методів навчання;
- збільшення питомої ваги тих форм організації навчальних занять, які забезпечують найбільш сприятливі умови для процесів взаємодії студентів у досягненні цілей навчання;
- розробка та впровадження в навчальний процес механізмів керівництва системою навчання [7].

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів неможлива без розвитку пізнавальних навичок, критичного мислення, вмінь самостійно конструювати власні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Вирішення цих завдань можливе при використанні методу проєктів – педагогічної технології, яка передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю [6]. Ця технологія важлива ще й тим, що є показником високої кваліфікації викладача, оскільки вимагає зміни стилю стосунків з авторитарного на гуманістичний, формує вміння адаптуватися до умов життя та професійної діяльності.

Проблемне навчання – це сучасна високоефективна професійно орієнтована технологія навчання, яка дає високий ефект у створенні мотивованої навчальної діяльності, що передбачає послідовність занурення студентів у систему проблемних ситуацій. Учені підкреслюють важливе значення проблемного навчання для особистого розвитку індивіда: „Проблемне навчання розраховане на включення психологічних механізмів допомоги в отриманні позитивного результату та розвиток пізнавальної мотивації, саморегуляції, спрямованої на розуміння та керування власними діями, на формування внутрішньої потреби подолання пізнавальних труднощів розвитку самооцінки, формування позитивного ставлення до процесу пізнання” [3, с. 7].

Алгоритмізація процесу навчання, яка є невід’ємною частиною професійно орієнтованої технології, лежить в основі програмованого навчання. Цей вид навчання обумовлює послідовність розумових і практичних операцій із засвоєння навчального матеріалу, що дає можливість збільшити якість керівництва процесом засвоєння знань. Програмоване навчання найбільш ефективно на етапі формування фундаментальних знань, коли необхідно робити акцент на репродуктивні операції, дії за алгоритмом. Програмоване навчання здатне забезпечити підвищення ефективності навчання за рахунок оптимального керівництва навчальними діями студента, тому може бути використане у професійній підготовці майбутніх спеціалістів. Крім того, ідеї програмованого навчання отримали свій розвиток у модульних, а потім і в модульно-рейтингових технологіях.

Метою технології модульного навчання є створення умов вибору для повного оволодіння змістом освітніх програм у різній послідовності, в різному об’ємі та темпі через окремі та незалежні навчальні модулі з урахуванням індивідуальних інтересів і можливостей суб’єктів освітнього процесу [8, с. 70]. Для успішної реалізації такої технології у процесі підготовки майбутніх економістів необхідно забезпечити варіативність змісту, вибір умов і темпу роботи з цим змістом, різноманітність форм взаємодії учасників навчального процесу, створити умови для виявлення самостійності в прийнятті рішень стосовно рівня та спрямованості засвоєння навчальних модулів.

Варто відмітити, що у вищій професійній школі все більше отримують визнання інформаційні технології та дистанційне навчання. За рахунок створення єдиного інформаційного простору з’являється можливість значно скоротити час, відведений на аудиторні заняття, залишивши педагогу концептуальну складову навчального процесу. Перехід на викладання з

використанням інформаційних технологій передбачає розробку інформаційно-комп'ютерної підтримки навчальних курсів. Відтак, І. Захарова дослідила можливості застосування гіпертекстової технології для створення гіпертекстових електронних підручників і авторських освітніх Веб-сайтів силами викладачів з метою активізації професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Вчена наполягає, що в навчальних закладах, які готують майбутніх спеціалістів, для студентів повинні бути створені сприятливі умови використання технологічних можливостей сучасних комп'ютерів і засобів зв'язку, пошуку й отримання інформації, розвитку пізнавальних і комунікативних здібностей, умінь швидко приймати рішення у складних ситуаціях і т.д. На думку дослідниці, задані способи здатні значно підвищити рівень професійної взаємодії викладача та студентів завдяки можливості виконання спільних проєктів, в тому числі телекомунікаційних [1].

У професійній підготовці майбутніх економістів не обійтися без здібності аналізувати інформацію з позицій логіки та особистісно-психологічного підходу, з тим аби застосовувати отриманні результати як до стандартних ситуацій, проблем; висувати нові запитання, здійснювати їх різноманітну аргументацію, приймати незалежні виваженні рішення. У цьому випадку найбільш результативною є технологія розвитку критичного мислення, вихідні наукові ідеї якої ґрунтуються на тому, що критичне мислення сприяє взаємоповазі партнерів, розумінню та продуктивній взаємодії між людьми; полегшує розуміння різних поглядів на світ, пріоритетними в цій технології стають діалогові форми організації навчально-виховного процесу, стимулювання творчої активності студентів.

У зв'язку з тим, що навчальна діяльність студента більш мотивована та свідома, а цілі навчання співпадають з найближчими життєвими планами, в його професійній підготовці ефективним може бути використання технологій рефлексивного навчання, метою яких є:

- активізація внутрішніх саморегулюючих механізмів розвитку особистості за рахунок рефлексії власної діяльності;
- створення студентам завдання саморозвитку та посилення внутрішньої мотивації до навчання, усвідомлення своїх близьких і далеких цілей, усвідомлення себе як суб'єктом навчання, так і суб'єктом власної життєдіяльності.

Зазначена технологія дозволяє в умовах вільного вибору, який залишається у студента на всіх етапах навчання, активізувати соціальний і професійний досвід і забезпечити практичну спрямованість навчання. .

Важливо наголосити, що не зважаючи на всезагальну технологізацію навчання, все більшої актуальності набуває акмеологічний підхід до розробки сучасних технологій професійної освіти. Ці технології орієнтовані на розкриття психологічних резервів і особистісного потенціалу професіонала, його здібностей, компетентності, вміння, на збільшення міри особистісної свободи, стимулювання процесів цілепокладання, цілездійснення та цілествердження. Відтак, Є. Зеєром були досліджені основні підходи до формування особистісно розвиваючих технологій професійного навчання, серед яких науковцем в окрему групу були виокремлені професійно орієнтовані технології навчання. Ученим досліджуються дві групи професійно орієнтованих технологій навчання: когнітивно-орієнтовані та діяльнісно-орієнтовані технології навчання, основною дидактичною метою яких є формування головних професійних компетенцій [2].

Досліджуючи технологію навчання в професійній школі як сукупність психолого-педагогічних настанов, спеціальний підбір і компонування методів, засобів і форм змісту, які реалізуються в послідовних операційних процедурах, Н. Морева пропонує до професійно орієнтованих технологій додати такі:

- технологію активних методів навчання;
- технологію інформаційно-предметного забезпечення;
- технологію різноманітних видів навчальних занять;
- технологію контролю знань, умінь і навичок студентів;

- технологію організації самостійної роботи студентів;
- технологію підготовки викладача до навчальних занять [4].

Отже, вченою в основу класифікації професійно орієнтованих технологій були покладені методи та форми організації навчального процесу.

Вивчаючи проблему впровадження в професійну підготовку майбутніх спеціалістів інтенсивних технологій навчання, А. Панфілова відмітила, що сучасні навчальні заклади професійної освіти недостатньо використовують ігри, тренінги, кейси, ігрове проектування, креативні техніки з метою розвитку базових понять і метакомпетентностей студента, формування необхідних для професії вмінь і навичок, створення передумов для психологічної готовності впроваджувати в реальну практику засвоєних умінь і навичок [5].

Отже, взявши за основу одну чи декілька базових технологій навчання, під професійно орієнтованою технологією слід розуміти систему методів і засобів, що забезпечують якість фахової підготовки майбутніх економістів і спрямовані на гарантоване досягнення цілей навчання й оптимізацію навчального процесу. У цьому випадку професійно орієнтована технологія навчання має вигляд системної категорії, відновлюваність й ефективність якої залежить від її інтегративних якостей і певної структурованості.

Отже, здійснене дослідження дозволяє стверджувати, що стійка тенденція посилення гуманістичної складової освітнього процесу останнім часом пов'язана з широким застосуванням технологій, які дозволяють індивідуалізувати процес навчання, активізувати пізнавальну діяльність, допомагають студентам легше засвоювати навчальний матеріал, стимулюють їх до повсякденної роботи над навчальним матеріалом, створюють умови для творчого розвитку та самовираження особистості, формування професійно значимих якостей і компетенцій. Цим умовам задовольняють саме професійно орієнтовані технології навчання, що мають вигляд „не сталої схеми” навчального процесу, не сукупності готових шаблонів і стереотипів, а живого творчого процесу рішення багаточисельних проблем підготовки майбутніх спеціалістів, який спирається на класичну дидактику та є її практичним продовженням. Згідно з нашим переконанням у вищій школі, окрім виконання вимог державних стандартів повинні бути створені умови для повного оволодіння знаннями, вміннями та навичками у відповідності з можливостями студентів, їх інтересами та здібностями. Отже, означена система професійно орієнтованого навчання буде гарантувати кожному студенту засвоєння стандарту освіти та просування на вищий рівень навчання.

Однак, незважаючи на неоднозначність напрямків розробки професійно орієнтованих технологій, всі вони об'єднані загальною стратегічною метою – подолання репродуктивного стилю підготовки економістів і перехід до дидактичної парадигми, котра забезпечить підготовку конкурентоспроможного фахівця з заданими характеристиками професійної компетентності, творчості, самостійності, ініціативності, який здатний покращити економічне та соціальне життя своєї родини, рідного міста, регіону, держави.

Список використаних джерел

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ И.Г.Захарова. – М.: Издательский цент «Академия», 2010. – 192 с.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Э.Ф.Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
3. Левина М.М. Основы технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина: Минск, 1998 – 343 с.
4. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Н.А.Морева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.

5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
7. Слостенин В.А. Стратегия модернизации высшего образования/ В.А. Слостенин// Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1.– С. 3-13.
8. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ под ред. Н.В.Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

In the article on the basis of analysing of scientific and pedagogical publications approaches to the process of using the professionally focused technologies during the preparation of future economists are investigated. On the basis of the analyses it was revealed the technologies which may be professionally focused technologies of training namely: the technologies of design, problem, modular, reflective training, etc.

Key words: *professionally focused technology, vocational training of economists.*

УДК 373.5.016:517.72

Регейло І. Ю., Семененко І. М.*

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто деякі методи інтерактивного навчання інформатики в основній школі, які можуть впливати на формування інформаційної компетентності учня.

Ключові слова: *інформаційна компетентність, інформація, інтерактивне навчання, методи, проблема, ідеї, група.*

Поняття компетентності, в контексті якого нині визнано за доцільне формулювати вимоги до результатів навчально-виховного процесу, передбачає виконання певних вимог щодо сформованості в суб'єкта навчання здатностей до застосування набутих знань, умінь і навичок. Зазначені вимоги як необхідний складник компетентності передбачають сформованість у суб'єкта навчання здатностей визначати (деталізувати, локалізувати) й актуалізувати (шукати, здобувати, формувати) конкретні знання, необхідні для розв'язування певної задачі, вирішення проблеми, яка виникає в реальному житті [6].

Вища ступінь компетентності особистості, на нашу думку, може мати ознакою сформованість здатностей до встановлення відповідності між проблемою, що виникла в реальному житті, і певним, можливо – неповним, недосконалим, особистим знанням, наступним плануванням і реалізацією набуття нових знань, необхідних для вирішення проблеми. Таким чином, важливим складником результату сучасного навчально-виховного процесу стає вміння суб'єкта навчання знаходити «точки прикладання» знань та пошуку (розширення, поглиблення, конкретизації, творення тощо) нових знань, необхідних для вирішення практичних проблем.

У матеріалах Міжнародної комісії з освіти при Раді Європи підкреслюється, що компетенції не зводяться до знань і умінь, а належать до сфери складних якостей особистості, є інтегрованим результатом її навчання і виховання. За тлумачним словником, компетентність визначається як добра обізнаність із чим-небудь [2]. Важко провести певну межу між компетентністю й обізнаністю, якщо розглядати компетентність як вміння і навички, що відносяться до певної сфери

* © Регейло І. Ю., Семененко І. М., 2012

життя, діяльності. У різних джерелах можна зустріти різні думки з питання класифікації компетентцій [12; 1]. Близькість, але не ідентичність понять «інформаційна компетентність» й «інформатична компетентність» визначається тим, що суб'єкт, який є носієм зазначених компетентностей, в процесі їх реалізації використовує однакові засоби і форми діяльності. Відмінності понять полягають у тому, що інформатична компетентність за цілепокладанням, засобами і результатами діяльності особи повністю знаходиться в межах науки інформатики (є предметною компетентністю), а інформаційна компетентність має значно ширше поле визначеності й застосовувань.

Документами Європарламенту визначено вісім ключових компетентностей для навчання протягом життя: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression (автори вважають за необхідне використовувати оригінальні назви) [12].

Найближчими до визначення поняття «інформаційна компетентність» у контексті готовності до навчання протягом життя є поняття «mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn», тобто «математична компетентність і базові компетентності в науці й технологіях» і «digital competence», яку можна трактувати як «компетентність щодо цифрових способів подання й опрацювання даних» (неофіційний переклад авторів). Інформаційна компетентність, незалежно від авторів і способів класифікації, завжди висувалася як одна з найбільш важливих ключових компетентностей [10].

Інформаційну компетентність можна розглядати як сукупність трьох компонент: 1) безпосередньо інформатична (робота з інформацією); 2) комп'ютерно-технологічна як складник компетентності щодо цифрових способів подання й опрацювання даних (уміння та навички роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); 3) компонента, що визначає готовність (психофізіологічну) особистості до певного виду діяльності (здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології до опрацювання інформації).

Інший варіант запропоновано Міжнародною федерацією бібліотечних асоціацій [12] (рис. 1).



Рис. 1. Компоненти інформаційної компетентності

Доступ. Користувач визначає або усвідомлює потребу в інформації, вирішує зробити щось для її пошуку, ініціює цей процес. Далі оцінюються потенційні і знаходяться необхідні джерела інформації, користувач відбирає знайдену інформацію.

Оцінювання. Користувач аналізує, вивчає, узагальнює, інтерпретує, відбирає й оцінює точність і релевантність (англ.: *relevance* – «міра відповідності отриманого результату бажаному») інформації. Потім інформація систематизується, категоризується, відбувається її групування й організація, користувач визначає, яка інформація краща і корисніша.

Використання. Користувач знаходить нові шляхи передавання, представлення і використання інформації, застосовує її, освоює як власне знання, демонструє інформаційний продукт. Користувач повинен усвідомити правила етичного і дотримуватися правил легального використання інформації.

Уже з розгляду короткого викладу сутності інформаційної компетенції можемо дійти висновку, що методика навчання, заснована на засвоєння готових знань, запропонованих учителем, викладачем, необхідно трансформується на методику здобуття знань і «прослідкування умов походження цих знань», бо інакше неможливе формування виокремлених вище компетентностей. Таким чином, компетентнісний підхід до освіти висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях.

Компетентність (комунікативну, соціальну, інформаційну, полікультурну та інші) можна визначити формулою: $K = ЗУН + ПД + ОЗ$, тобто компетентність – це сума знань, умінь і навичок, професійної діяльності, яка передбачає певні професійні якості і мотивацію, а також особистісних здібностей (ціннісні установки, потреби тощо).

Інформаційні компетенції формуються переважно на уроках інформатики як інформатичні. Після набування учнем певного досвіду застосовування предметної компетентності до навчальних об'єктів і задач відбувається перенесення засвоєних видів діяльності на реальні об'єкти і задачі – формується надпредметна інформаційна компетентність учнів.

Слід зазначити, що комп'ютер видає інформацію, яка не наповнена глибоким змістом. А між тим, знання, які є лише абстрактно-загальними, не просто втрачають свою привабливість, а часто негативно позначаються на розумінні загальної картини вивчення явища, що не спонукає до пошуків більш глибоких шарів розуміння. Тому навчання інформатики, в силу специфіки її змісту, вимагає високої філософсько-методологічної культури вчителя інформатики. Вчитель повинен так організувати навчальний процес, щоб учень, який працює з інформацією, навчився перетворювати її в знання, повинен намагатися сформулювати в дитини такі розумові звички, які дозволять їй надалі оволодівати знаннями та формулювати обґрунтовані судження.

Власне «створення педагогом умов навчання, за яких учень сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних галузях життя» є створенням середовища інтерактивного навчання [11], оскільки елемент освіти, спрямований на формування інтелекту, безпосередньо пов'язаний з діалогічною і полілогічною формами навчання.

Інтерактивна модель навчання своєю метою ставить організацію комфортних умов навчання, при яких всі учні активно взаємодіють між собою. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення питань на підставі аналізу обставин і ситуації. Зрозуміло, що структура інтерактивного уроку буде відрізнятися від структури звичайного уроку, а це в свою чергу вимагатиме від учителя високого професіоналізму і педагогічної майстерності. Тому частіше в структуру уроку включаються тільки елементи моделі інтерактивного навчання, тобто конкретні прийоми і методи, що дозволяють зробити урок більш насиченим і цікавим.

Розглянемо тему, яка має відношення до комп'ютерних вірусів («Антивірусні засоби» [3, с.140], «Піклуємося про безпеку. Оцінюємо сайти», [9, с.260], «Комп'ютерні віруси та антивірусні програми» [4, с. 128]).

Тему уроку можна повідомити, попередньо розгадавши кросворд (рис. 2). Такий вид роботи відноситься до інтерактивного навчання.

Запитання кросворду.

1. Один або кілька файлів, об'єднані і стиснуті для зменшення об'єму.
2. Як називають засоби взаємодії між складовими інформаційної системи в інформатиці?
3. Описання алгоритму, команди якого «зрозумілі» комп'ютеру і можуть бути ним виконані.
4. Пристрій уведення символічних даних в оперативну пам'ять комп'ютера.
5. Пристрій введення графічних даних в оперативну пам'ять комп'ютера.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|----|---|---|---|----|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | | 1. | а | р | х | і | <u>В</u> | | | | | | | | | |
| | | | | | | | 2. | <u>І</u> | н | т | е | р | ф | е | й | с | |
| | | | 3. | п | р | о | г | <u>Р</u> | а | м | а | | | | | | |
| 4. | к | л | а | в | і | а | т | <u>У</u> | р | а | | | | | | | |
| | | | | | | | 5. | <u>С</u> | к | а | н | є | р | | | | |

Рис.2. Кросворд

Для мозкового штурму можна запропонувати проблему: назвати ознаки того, що комп'ютер заражений вірусами. Ця техніка добре спрацьовує тому, що більшість учнів уже спостерігали відповідну ситуацію: думки одного учня часто стимулюють думки іншого, ідеї виникають одна за одною. Метод «мозкового штурму» може бути розглянутий з двох точок зору: 1) як спосіб організації малої групи (управління груповою динамікою, прискорення розвитку групи, наприклад, через вирішення міжособистісних конфліктів); 2) як спосіб розвитку творчого мислення учнів.

Далі пропонуємо використати метод «Ажурна пилка» (Складанка експертна). Вчитель повідомляє, як класифікуються комп'ютерні віруси. Це можна зробити шляхом демонстрування презентації, в якій мають бути й висновки з мозкового штурму. Попередньо з учнів класу необхідно утворити чотири малих групи, відповідно до кількості класів комп'ютерних вірусів. Кожна мала група отримує свій клас вірусів і теоретичний матеріал, який має опрацювати і виділити віруси, що відносяться до їхнього класу. Робота в експертній групі повинна тривати упродовж 10-15 хвилин, але з цього питання час можна обмежити до 10 хвилин з урахуванням записів у зошит. Потім необхідно зробити перехід експертів в інші групи для обміну інформацією, тобто кожен учень з першої групи повинен отримати інформацію від учнів другої, третьої і четвертої груп, і навпаки. «Зустріч експертів» триває до 10-15 хвилин. Завдання експертної групи – здійснити обмін інформацією. По закінченню цієї роботи вчитель може провести контрольне бліц-опитування учнів однієї групи для того, щоб з'ясувати, як засвоєно навчальний матеріал і виставити підсумкову оцінку групі. Висновки учнів також висвітлюються в презентації вчителя по темі.

Більшість методів інтерактивного навчання інформатики передбачає утворення з учнів класу невеликих груп. Робота в малих групах – це одна з найпопулярніших стратегій, оскільки вона дає кожному учневі (у тому числі і сором'язливим) можливість брати участь в роботі, практикувати навички співпраці, міжособового спілкування (зокрема, вміння активно слухати, виробляти загальну думку). Але водночас робота в малих групах вимагає багато часу, цією стратегією не можна зловживати. Групову роботу слід використовувати, коли потрібно вирішити проблему, яку учні не можуть вирішити самостійно. Якщо немає гарантії бажаного результату, краще вибрати метод «один – удвох – всі разом» для швидкої взаємодії.

Учні 7-9 класів – це діти підліткового віку, в якому виявляються суперечливі тенденції. Цей період розвитку дитини називають перехідним, під час якого відбуваються перебудова психічних процесів і відносин з оточуючими людьми [7]. Враховуючи особливості розвитку психічних процесів в учнів підліткового віку, їх фізичний, мовно-розумовий, суспільний та емоційний розвиток, вчитель повинен так організувати навчальний процес, щоб були створені умови для отримання найвищих результатів навчання [8].

Інтерактивне навчання засноване на прямій взаємодії учнів зі своїм досвідом і досвідом своїх друзів, оскільки більшість інтерактивних вправ звертаються до досвіду учня, причому не лише в учбовому, шкільному. Нове знання, вміння, відношення формуються на основі і у зв'язку з таким досвідом. Часто творчі завдання не передбачають однієї правильної відповіді, і тоді стає важливим процес знаходження рішення, який завжди ґрунтується на досвіді учня. Не випадково В.М. Кларін стверджує, що «досвід учня є центральним джерелом навчального пізнання» [5, С. 13].

Отже, мета активного навчання – це створення педагогом умов, в яких учень сам буде відкривати, набувати та конструювати знання. Власне, саме це і формує інформаційну компетентність школяра.

Список використаних джерел

1. Баловсяк Н. В. Компетентність як результат освітнього процесу // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції “Науковий потенціал світу-2004”. – Дніпропетровськ, “Наука і освіта”. – 2004.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. - К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005.
3. Завадський І.О. та ін. Інформатика: 9 кл.: Підручник для загально освіт. навч. закл. / І.О.Завадський, І.В. Стеценко, О.М. Левченко. – К. : Видавнича група ВНУ, 2009. – 320 с.: іл.
4. Інформатика: 9 кл.: підручник для загальноосвіт. навч. закл. / Й.Я. Ривкінд, Т.І. Лисенко, Л.А.Чернікова, В.В. Шакоцько: за заг. ред. М.З. Згуровського. – К. : Генеза, 2009. – 296 с.: іл.
5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. № 7. 2000. С. 12-19.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
7. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М: Педагогика, 1988 – 304 с.
8. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні аспекти // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків, 2002. – С. 469-481.
9. Морзе Н.В., Вембер В.П., Кузьмінська О.Г. Інформатика: підручник для 9 кл./ К. : УВЦ „Школяр”, 2009. – 384 с.: іл.
10. Наука в информационном обществе (русский перевод Science in the Information Society) [Електронний ресурс] 21:54 08.05.2008р. Режим доступу <http://www.ifap.ru/library/book096.pdf>
11. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. –Key competences for lifelong learning [Електронний ресурс] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

Some methods of interactive teaching computer science, which can be used at the lessons are studied in the article. The role of this methods in forming the informative competence of student is considered.

Key words: informative competence, information, interactive teaching, methods, problem, ideas, group.

УДК 378.016:004.9

Татауров В. П.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються підходи до визначення поняття «готовності до педагогічної діяльності» та її компонентного складу, зумовлені різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами. Запропоновано складові поняття готовності до професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: формування готовності, компоненти готовності до професійної діяльності, компетентність, інформаційно-комунікаційні технології.

У наш час розвитку та перебудови системи освіти, формування нових освітніх стандартів постає проблема підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які становитимуть рушійну силу для розвитку економіки, соціальної та культурної сфери, суспільних відносин у цілому. Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі викладання різних предметів у початковій школі сприяє формуванню загальних здібностей та вмінь

* © Татауров В. П., 2012

(інтелектуальних, дослідницьких, креативних, комунікативних тощо) за рахунок зменшення ролі репродуктивної діяльності та реалізації особистісно-орієнтованого підходу. Н.В. Морзе зазначає що, формувати особистість учнів засобами ІКТ, їх інформаційну культуру має кожен учитель, а не лише вчитель інформатики [19]. Це свідчить про інноваційний характер змін, що відбуваються в освіті та суспільстві в цілому. В.Г. Кремень наголошує, що «інформаційне суспільство є інноваційним за своєю сутністю. Тому і освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути здатними до інноваційного типу життя і діяльності, глибоко засвоїти інноваційну культуру» [14].

Отже, інформаційне суспільство висуває нові вимоги до сучасного вчителя: це вміння орієнтуватися у великому обсязі інформації, використовувати ІКТ у професійній діяльності, прагнення до інноваційної діяльності, самоосвіти і саморозвитку. В свою чергу, пропонує новітні засоби, які сприяють формуванню особистості вчителя нової генерації. ІКТ виступають як в якості мети предмета навчання, так і в якості інноваційного засобу реалізації освітніх цілей.

Метою статті є аналіз сутності поняття «готовність до педагогічної діяльності» та визначення його компонентів із урахуванням впливу ІКТ технологій на освітній процес.

Зокрема, це стосується системи підготовки майбутніх учителів початкових класів, що зазнає значних трансформацій у зв'язку із упровадженням у навчально-виховний процес нових предметів. Серед них – «Сходінки до інформатики», який учні початкових класів будуть вивчати з 1 вересня 2012 року згідно з новим Державним стандартом початкової загальної освіти, який було ухвалено кабінетом Міністрів України (№462 від 20.04.11 року).

У зв'язку із упровадженням даного предмету проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності постає дещо в новому ракурсі. Зокрема, це обумовлено певним розривом між розвитком технологій, що пов'язані з мультимедійними програмними засобами та обладнанням, інтернет-сервісами дидактичного спрямування, мобільними пристроями та формуванням відповідної інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх учителів. Цим зумовлена необхідність розробки методик підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, які узгоджувалися б із сучасними тенденціями розвитку і використанням апаратно-програмних засобів у процесі викладання, сприяли б поліпшенню готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблему формування професійної готовності та її структуру досліджували Г.О. Балл, А.О. Деркач, Л.О. Кандибович, Л. М. Карамушка, О.М. Кoberник, Д.С. Мазоха, В.О. Моляко, С. І. Равикович та інші науковці. Готовність до педагогічної діяльності майбутнього вчителя досліджували В.О.Сластьонін, О.Г.Мороз, Т.В. Садчинова, А.Ф. Линенко, Н.В. Кічук, Л.В. Кондрашова, О.М. Пехота, Г.В. Троцько та інші. Формуванню готовності майбутніх педагогів початкової школи до використання комп'ютера в майбутній професійній діяльності присвячені наукові роботи О.В. Суховірського, О.І. Шиман, Р.В. Моцика, Г.П. Лаврентьевої та ін.

Вітчизняні педагоги акцентують увагу на виявленні факторів, умов, дидактичних і виховних засобів, що дають змогу впливати на становлення і розвиток готовності майбутнього педагога. Психологи ж, у свою чергу, орієнтують на встановлення характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності розглядається у контексті загального поняття психологічної готовності до праці. Окрім специфічних особливостей, що відрізняють один від одного різні види готовності до певної діяльності, існують характеристики, що є загальними для всіх видів діяльності. Загалом психологічна готовність до педагогічної діяльності являє собою сукупність певних станів особистості та її психологічних властивостей, що складають підсистеми короткочасної та тривалої готовності. В.О.Сластьонін називає їх термінами «психологічна» та «професійна» готовність.

Особливого значення для педагогічної практики мають обидва прояви психологічної готовності: короткочасна складова являє собою особливий психологічний стан, ситуативна готовність – вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Одним із пріоритетних напрямів у підготовці педагогічних кадрів, на думку А.Ф. Линенко, є удосконалення готовності майбутніх учителів до професійної діяльності [10].

Таким чином, саме в вищому педагогічному навчальному закладі у студентської молоді формуються основи педагогічної майстерності, закладаються основи майбутньої педагогічної діяльності. Існуюча система психолого-педагогічної підготовки в педагогічних вузах недостатньо спрямована на формування комплексу професійно значущих якостей особистості, які і забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів суспільних предметів.

Підготовка майбутніх учителів до професійної роботи – це досить складний і тривалий процес, в результаті якого формується певна «модель готовності». Так, у дослідженні А.Ф. Линенко структура готовності до педагогічної діяльності складається з факторів особистісних і процесуальних (діяльнісних). У цю модель автор включає: педагогічну самосвідомість, ставлення, інтерес до педагогічної діяльності і потребу в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості майбутнього педагога [10, с. 58]. Формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності – це перш за все копичення знань, умінь і навичок практичної діяльності. Формування готовності студентів до практичної роботи спрямовано на підготовку їх до раціональної і досконалої діяльності.

Одним із завдань нашого дослідження є визначення сутності готовності та її структурних компонентів.

Так, на думку А.Ф. Линенко, «готовність» розуміється як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і волюву мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [10, с. 56].

А.П. Войченко «готовність до педагогічної діяльності» трактує як властивість і стан особистості, рівень професійної підготовки випускника педагогічного ВНЗ. Він підкреслює, що «за своєю структурою професійна готовність випускника педвузу до педагогічної діяльності є багатшаровим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, і відсутність у майбутнього учителя хоча б одного з цих компонентів обов'язково призведе до виникнення диспропорцій у структурі особистості спеціаліста» [1, 12].

«Готовність до професійного саморозвитку» О.М. Пехота визначає як складно структуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [15, с. 216].

І.В. Гавриш у своїх дослідженнях розглядає «готовність до інноваційної професійної діяльності» як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [2, с. 46].

Г.В. Троцько, досліджуючи «готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності», визначає її як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [16, с. 15].

На думку С.А Литвиненко, «готовність до соціально-педагогічної діяльності» – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [11, с. 16].

К.М. Дурай-Новакова пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності – «як цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й

освоєні цінності вчительської професії. У цю готовність входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю» [4].

Т.Г. Жаровцева визначає «готовність до роботи з неблагополучними сім'ями» як цілісну систему стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що володіє індивідуальними для кожного випускника ВНЗ ієрархічними особливостями і дозволяє йому забезпечити у процесі педагогічної діяльності взаємодії із дітьми та їхніми батьками [5, с. 11-12].

Незважаючи на розбіжності у трактуванні поняття «готовності», основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності ми можемо визначити такі: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення.

На даний час не існує єдиної думки щодо основних складових компонентів готовності.

Е.М. Саф'янц та Л.Г. Чернікова пропонують такі компоненти готовності, як:

- мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних до цілей та завдань педагогічної діяльності;
- когнітивний – пов'язаний з пізнавальною сферою людини. Він являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності;
- особистісний, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності.

С. С. Гриншпун визначає три складові готовності: моральну, психологічну та професійну [3].

Л. В. Сохань, І.І. Єрмакова, Г.М. Несен акцентують увагу на таких компонентах готовності: мотиваційному (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційному (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційному (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями); вольовому (самоконтроль, самообілізація, вміння управляти діями); оцінному (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам) [6, с. 92].

На думку А.Ф. Линенко, компонентами готовності є особистісний (емоційно-інтелектуальний, вольова, мотиваційна) та операціонально-технічна, що включає інструментарій педагога.

В.О. Сластьонін у професійній готовності педагога до виховної роботи виокремлює такі компоненти, як мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний). Різні сукупності компонентів готовності залежать від напрямку дослідження професійно-педагогічної діяльності науковців.

Отже, узагальнюючи дослідження вітчизняних науковців, ми визначили *основні компоненти готовності до педагогічної діяльності*, що можуть бути доцільними при організації підготовки до викладання предмета «Сходинки до інформатики»:

- 1) мотиваційно-цільовий компонент – передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо;
- 2) змістово-операційний, до якого належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності;
- 3) орієнтаційний компонент – зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них;
- 4) оцінно-результативний компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам;
- 5) емоційно-вольовий – вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу і результативності діяльності педагога;
- 6) психофізіологічний – необхідний функціональний стан організму, що забезпечує передумови виконання професійної діяльності.

- 7) креативний – здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці;
- 8) інформаційно-комунікаційний – необхідний набір знань, умінь та навичок, необхідних для застосування у професійній діяльності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

В такому аспекті, всі вищезазначені підходи до визначення поняття «готовності до педагогічної діяльності» та її компонентного складу зумовлені, передусім, різним предметом дослідження, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами, а також зосереджуються й на авторській концепції дослідження. Тому, у свою чергу, різні підходи до трактування поняття «готовності до педагогічної діяльності» не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен.

На нашу думку, ІКТ компонент відіграє особливу роль у формуванні готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, адже під час його формування він впливає і на інші компоненти. Для того щоб сформувати цей компонент, необхідно добрати відповідні засоби. Таким засобом може бути навчально-методичний комплекс, що містить навчально-методичні матеріали, такі як теми навчальної дисципліни, конспект лекційних тем, плани і питання практичних занять, поради щодо підготовки до них і інструкції до самостійної та індивідуальної роботи, визначає форми та засоби поточного та підсумкового контролю, а також апаратно-програмні засоби, що використовуються і могли б використовуватися у майбутній професійній діяльності, а саме при навчанні предмета «Сходінки до інформатики».

Останнім часом науковці приділяють значну увагу розвитку та формуванню компетентностей учнів у різних сферах, таких як навчальна, соціальна, особистісна та інших. Це пов'язано з тим що відбувається перехід до компетентнісної парадигми навчання. У сфері опанування ІКТ технологій в процесі навчання даний підхід також розвивають, що виявляється у виявленні рівнів та компонентів ІКТ компетентностей учнів та вчителів, які бажано сформувати. Нині це стає актуальним також і в початковій освіті. Разом з тим взаємозв'язок питань розвитку ІКТ компетентності та формування готовності до професійної діяльності з використанням ІКТ технологій залишається мало розкритий. В той же час, розгляд саме цих питань стає особливо важливим з урахуванням введення такого предмета як «Сходінки до інформатики».

На перший погляд, можна сказати, що поняття «готовність» і «компетентність» схожі і перебувають у відношенні наслідування: готовність – компетентність. На нашу думку, вичерпний висновок російський учений Ю.В. Сенько. Результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто, і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Він наголошує, що ці поняття не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [17, с. 68].

Зазвичай термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують з процесом професійно-педагогічної підготовки, а компетентність розглядають як результат педагогічної освіти. Поряд з цим, питання готовності до використання ІКТ і компетентності, які тісно пов'язані, не можна розглядати у відриві одне від одного.

Узагальнюючи усе нами сказане, приходимо до висновку, що необхідно сформувати у майбутніх вчителів початкових класів саме «готовність» до викладання предмету «Сходінки до інформатики». А для цього необхідно розвинути та сформувати ІКТ компонент педагогічної готовності.

Список використаних джерел

1. Войченко А.П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания пед. дисциплин и пед. практики в нац. группах фак. рус. яз. и литературы): Автореферат дис. . канд. пед. наук: 13.00.01. – Фрунзе, 1980. – 25 с.
2. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04/1. В. Гаврик. – Х., 2006. – 475 с.
3. Гриншпун С.С. Свойства нервной системы и профессиональная деятельность // Школа и производство. – 1995. – №1. – С. 89-95.
4. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дисс. . д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1983. – 32 с.
5. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук / Т. Г. Жаровцева; ПДПУ імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2007. – 44 с.
6. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.І.Єрмакова, Г.М.Нессен – К. : Богдан, 2003. – 520 с.
7. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. – К. : Либідь. - 1991.- 96 с.
8. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – К.: Вища школа, 1988. – 159 с.
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. - 119 с.
10. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія ОКФА. - 1995.-80с.
11. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова / С А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с
12. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 166 с.
13. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
14. Парламентські слухання 21 вересня 2005 року з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні: офіційний веб-сайт Верховної ради України. Режим доступу: http://portal.rada.gov.ua/control/uk/publish/article/news_left?art_id=63259&cat_id=46666
15. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 – К, 1997. – 401с.
16. Садчикова Т. В. Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 Волгоград, 1978. – 195 с.
17. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю. В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
18. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. доктора пед. наук/ Г. В. Троцко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.
19. Intel® Навчання для майбутнього. – Електронний посібник, 3- е видання, Intel Corporation, 2005.

The article describes the approaches to the definition of “readiness for educational activity” and its component composition due primarily to different context to the problem, and methodological principles; the concept of “readiness for educational activity of future teachers of primary school”: the relation between the concepts of “readiness” and “competence.”

Key words: *the formation of rediness, the components of readiness for professional activities, competence, information and communication technologies.*

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 37.015.31:78

Аліксійчук О. С.*

ШЛЯХИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОДЕЛІ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Стаття присвячена проблемі створення моделі морально-естетичного виховання молодших школярів засобами народної музичної творчості. Описано технологію моделювання навчальних систем. Розглянуто особливості впливу народної музики на моральне та естетичне виховання учнів початкової школи.

Ключові слова: морально-естетичне виховання, педагогічна модель, навчально-виховна робота, молодші школярі, народна музична творчість.

Соціальні зміни, перехід до ринкових відносин, якими позначене наше сьогодення, відображаються не тільки на економічному розвитку держави, але і на суспільному становленні її громадян. Тому одним із найважливіших завдань школи в умовах національного відродження України постає виховання гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості.

Процеси становлення освіти і виховання в Україні породжують нові умови розвитку національної культури, зокрема українського музичного фольклору як її джерела. Важливим засобом надбання і передачі соціального досвіду є народна музика, яка входить сьогодні у всі сфери виховної роботи, збагачуючи особистість емоційно цінним ставленням, викликаючи потребу в художньо-творчій діяльності.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), наголошується, що без подолання девальвації загальнолюдських цінностей, нігілізму та відірваності освіти від національних джерел немислене виховання справжнього громадянина [1]. Таке завдання надає особливого значення вдосконаленню процесу морально-естетичного виховання дітей та молоді в загально-освітній школі. У зв'язку з цим зростає вагомість розробки педагогічних систем та моделей, які передбачають використання мистецтва, зокрема, народного музичного, яке в образно-звуковій формі відзеркалює та узагальнює досвід емоційно-ціннісного ставлення до життя.

Моделювання систем з метою вивчення пізнавальних об'єктів, процесів, структур отримало широке розповсюдження в теорії та практиці наукових досліджень, що відображено в ряді вітчизняних та зарубіжних публікацій: Блінов В.М., Краєвський В.В., Гершунський Б.С., Глінський Б.А., Сохор А.М., Усмов А.І., Штоф В.А. та ін.

Особливу увагу вихованню моральних якостей особистості у зв'язку з естетичними надають філософи: І.А. Зязюн, М.С. Каган, психологи: Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, С.Л.Рубінштейн, С.Г. Якобсон; педагоги: В.О. Сухомлинський, М.А. Верб, І.Ф. Харламов, Т.І. Цвєлих, Г.І. Щукіна та інші.

Проте морально-естетичний потенціал українського музичного фольклору ще не став предметом глибокого всебічного вивчення. Досліджувалися лише окремі його аспекти: есте-

* © Аліксійчук О. С., 2012

тичне виховання школярів засобами народної музично-поетичної творчості (В.І. Юцевич, С.С. Горбенко, І.Я. Климчук, Т.В. Дорошенко, О.В.Лобова, Б.А. Брилін); формування естетичної культури школярів засобами народної творчості (О.А.Маленицька); розвиток творчої активності у процесі навчання гри на народних музичних інструментах (В.М. Лабунець, І.Г. Маринін); формування професійної готовності студентів педвузу до діяльності у шкільних фольклорних колективах (Р.І. Дзвінка, Г.Г. Павловська та ін.).

За останні десятиліття проведена значна дослідницька робота з проблеми єдності морального та естетичного виховання. Але залишаються не до кінця розкритими питання морально-естетичного виховання засобами народного мистецтва, які мають як теоретичний, так і практичний інтерес, далеко невичерпані їх можливості. Традиційна музична культура, яка зберігає в собі виховні ідеї і можливості, стає невід'ємною частиною навчально-виховного процесу сучасної школи. Пошук нових шляхів та форм роботи, використання кращих зразків народного мистецтва в роботі з молодшим школярами сприяє формуванню громадянських та людських якостей учнів тощо.

Практика навчально-виховного процесу свідчить про необхідність ґрунтовної розробки змісту й технологій формування морально-естетичних якостей молодших школярів. До цього часу відсутні спеціальні дослідження з питань української народної музики, які висвітлювали б науково-педагогічні засади морально-естетичного виховання молодших школярів її засобами.

Мета дослідження – розглянути педагогічні умови розробки і застосування моделі морально-естетичного виховання молодших школярів засобами українського народного музичного мистецтва в загальноосвітній школі, обґрунтувати доцільність пошуку найбільш ефективних шляхів морально-естетичного становлення особистості у процесі вирішення художньо-освітніх і загальновиховних завдань.

Гармонійне поєднання розумового та фізичного розвитку, моральної чистоти й естетичного ставлення до життя і мистецтва – необхідні умови формування всебічно розвинутої людини, цілісної особистості. Досягненню цієї мети багато в чому допомагає правильна організація музичного виховання дітей. Отже одним з провідних завдань морально-естетичного виховання молодших школярів є сформуванню у дітей музичну культуру, як важливу і невід'ємну частину їхньої духовної культури, формувати морально-естетичні якості молодших школярів засобами української народної музики, досягти оптимального рівня морального розвитку кожного учня з врахуванням неповторності його індивідуальних рис.

Одним з найбільш поширених підходів у сучасній теорії і практиці є побудова науково обґрунтованих систем організаційно-педагогічної діяльності. Як показало вивчення теорії і особистий досвід роботи по відбору і систематизації знань, умінь та навичок, які складають основу морально-естетичного виховання засобами народної музики, найбільш ефективна і зручна для відображення змісту морально-естетичних характеристик є методика моделювання системних об'єктів. Дана теоретична позиція дає ключ до розуміння, що прагнення до побудови модельних якостей системи, які вивчаються, об'єктів і процесів взагалі не повинно орієнтуватися на всю повноту і об'ємність їх відображення (що практично не реально), а на виділення існуючих ізоморфічних і гомоморфічних ознак [3].

Так, запропонована модель морально-естетичного виховання молодших школярів не претендує на відображення всієї інформації і практичного досвіду, які можуть знадобитися педагогу в процесі здійснення обов'язкових впливів, а включає в себе той об'єктивний мінімум, який необхідний для розв'язання завдань, типових умов, зв'язаних з основними напрямками його діяльності по організації виховання та навчання учнів.

Розроблення моделі морально-естетичного виховання молодших школярів засобами народної музики має предметно спрямований характер і обмежена основними системо-

руючими компонентами, які надають їй певну стійкість. Разом з цим в самих компонентах системи є невичерпні можливості для творчої імпровізації до конкретної деталізації.

У процесі розроблення системи морально-естетичного виховання молодших школярів засобами української народної музики на аналітико-синтетичній основі необхідно визначити її структурні компоненти – ряд основних блоків, які відображають зміст діяльності вчителя музики молодших класів, з характерними специфічними для кожного з них ознаками. Це такі ознаки: спільність конкретної мети, принципи, зміст, методи організації педагогічної діяльності (технологія), психологічні, етичні, економічні умови, які властиві тому чи іншому боку діяльності вчителя молодших класів. Характерні ознаки визначаються на основі аналізу об'єктів його педагогічного впливу, бо в залежності від об'єкта (процес навчання, процес виховання, громадська діяльність і т.д.) змінюються зміст, методи, форми навчально-виховної діяльності вчителя. Отримані на цій основі блоки, які відображають узагальнені напрямки праці вчителя, стануть основними структурними компонентами системи педагогічної діяльності.

Згідно з теоретичними положеннями моделювання, можна запропонувати розроблену структуру і компоненти системи педагогічної діяльності з морального виховання учнів початкових класів засобами музики.

1. Мета і завдання системи педагогічної діяльності з морально-естетичного виховання засобами народної музики. Мета – досягнення оптимального рівня морального розвитку кожного вихованця з умовою неповторності його індивідуальних рис.

Система морального виховання передбачає такі напрямки організації колективної діяльності дітей, що є важливими умовами формування гуманістичних ставлень:

- врахування індивідуальних властивостей дітей, самоутвердження їх в колективі шляхом розвитку музичних здібностей;
 - використання правил поведінки, які створюють самі діти, створення проблемних ситуацій, які в регулюють дитячу поведінку (на уроках музики);
 - організацію музичних свят, збору забутого фольклору як шляхів залучення молодших школярів до загальних переживань;
 - спільну діяльність дітей, педагогів, батьків як основу виникнення гармонії у їх відносинах;
 - підвищення педагогічної культури батьків з питань морально-естетичного виховання.
2. Теоретичне обґрунтування вихідних положень педагогічної діяльності з морально-естетичного виховання (принципи, тенденції, вимоги, умови, особливості тощо).
3. Вимоги до визначення змісту та структури морально-естетичного виховання.
4. Опис технології діяльності вчителя (методика діяльності вчителя при складанні планів, добору матеріалів; методи роботи з учнями на уроці та в позаурочний час, оцінка наслідків; внесення змін, корекція змісту та методів роботи з учнями; забезпечення матеріальної бази).

«У відповідності з принципами системного підходу вчений розпочинає дослідження синтезу загальних уявлень про об'єкт як про цілісну систему, тобто із створення моделі об'єкта. Для уточнення отриманої моделі, переводу її в модель високого порядку (в процесі моделювання) дослідник опирається на систему певних методів. Дані, отримані з їх допомогою (характеризуючи об'єкт як цілісну систему), знову передбачають наступний синтез, для якого початкова модель служить своєрідним збірним проектом. Хоча у підсумку такого синтезу повинна отриматись система знань про об'єкт – абстрактна його модель, але більш високого порядку» [2, с. 24].

Все викладене в повній мірі відноситься до процедури моделювання системи педагогічної діяльності педагога (з морально-естетичного виховання молодших школярів засобами народної музики) і підтверджує його.

Структура системи педагогічного керівництва морально-естетичним вихованням учнів молодших класів засобами української народної музики.

1. Теоретична частина:
 - мета і завдання морально-естетичного виховання ;
 - основні концептуальні положення: методичні, культурологічні, соціологічні, педагогічні.
2. Наукове обґрунтування структури і змісту педагогічної діяльності:
 - урочна робота: мета, завдання, зміст музичного виховання, методи роботи, методика підбору змісту навчання, планування;
 - позакласна робота: мета, завдання; принципи підбору матеріалу; зміст діяльності (фольклорно-етнографічна пошукова робота, оркестр дитячих музичних інструментів, хор дітей і батьків); методи роботи.
3. Організаційно-методичне забезпечення педагогічного керівництва морально-естетичним вихованням молодших школярів засобами української народної музики:
 - урочна робота: вивчення народних пісень різних жанрів; гра на дитячих музичних інструментах; слухання музики; ігрова музично-дидактична діяльність на уроках; творча діяльність дітей на уроці тощо;
 - позакласна робота: фольклорно-етнографічна пошукова робота, організація оркестру дитячих музичних інструментів та хору дітей і батьків.
4. Методика оцінювання наслідків та коригування рівня морально-естетичної вихованості молодших школярів.

В основу запропонованої моделі покладено єдність педагогічної, методичної, культурологічної складових. Виходячи з цієї єдності, модель змісту морально-естетичного виховання дітей складається з таких елементів: українська музична культура, що склалася історично і має самобутні національні особливості; сучасна музична культура, яка сформувалася на основі українських фольклорних джерел; культурно-регіональні музичні традиції, що мають своє середовище побутування.

Музичний фольклор виступає у подвійній ролі: як засіб підвищення ефективності морально-естетичного виховання, а також як своєрідний зв'язуючий механізм, базисне утворення для вироблення критеріальних основ сприймання дітьми явищ мистецтва та дійсності.

На основі культурологічної та соціологічної концепцій визначаються завдання морально-естетичного виховання засобами музичного фольклору, які підпорядковані загальній меті гармонійного розвитку особистості молодших школярів: виховувати любов та інтерес до народної музики (це завдання вирішується шляхом розвитку музичного сприймання, яке допомагає дитині гостріше відчувати й осмислити зміст почутих творів); збагачувати музичні враження дітей, одночасно ознайомлюючи їх з різними музичними творами (народними, класичними, сучасними, духовними); ознайомлювати дітей з найпростішими музичними поняттями, розвивати навички слухання музики, співу, музично-ритмічного руху, гри на дитячих музичних інструментах (на основі народних мелодик); розвивати емоційну чутливість, сенсорні здібності, ладовисотний слух, відчуття ритму, формувати співочий голос і виразність рухів (базуючись на кращих зразках традиційної культури народу); розвивати творчу активність в усіх, доступних дітям, видах музично-фольклорної діяльності: відтворенні характерних образів в іграх і хороводах; використанні вивчених танцювальних рухів у нових, самостійно знайдених поєднаннях; імпровізації маленьких пісень, співанок (таким чином формується самостійність, ініціатива і прагнення застосувати в повсякденному житті вивчений фольклорний репертуар); створювати і систематизувати уявлення учнів про музику, її засоби виразності, основні елементи народної музичної мови, сприяти розвитку і збагаченню культури почуттів учнів, потреби берегти, продовжувати і примножувати музичні традиції свого народу тощо.

Наступним суттєвим елементом моделі є визначення завдань музичного виховання, завдяки яким відбувається морально-естетичне виховання молодших школярів.

Перше завдання – формування емоційного ставлення до музики на основі її сприймання. У школярів необхідно розвивати емоційну чутливість до музики, музичне почуття, витонченість емоційного проникнення в образну сферу музики, пробуджувати бажання слухати і виконувати музику.

Друге завдання – формування свідомого ставлення до музики. Учні повинні набути досвід усвідомленого сприймання творів, навчитися застосовувати музичні знання, розуміти характер і логіку розвитку музичних образів.

Третє завдання – формування діяльно-практичного ставлення до музики у процесі її виконання (хорового співу, гри на дитячих музичних інструментах, руху під музику тощо). В учнів слід розвивати конкретні музично-слухові уявлення, виконавські навички і вміння.

Вирішення цих завдань сприяє формуванню моральних знань і почуттів, які дитина здобула в молодшому шкільному віці. Вони стають тим фундаментом, на якому проходить поглиблення отриманих і засвоєння та розвиток нових форм моральної поведінки, свідомості, почуттів, ставлень. Моральне виховання в етнопедагогіці та практиці тісно пов'язане з естетичним. Саме в народних творах знаходимо переплетіння почуттєвого (емоційного) та словесного (раціонально-логічного) впливів на дитину. Безпосереднє знайомство дітей з народною творчістю, спостереження за її живим побутуванням надзвичайно збагачують творчу фантазію, розвивають уяву, сприяють вихованню національної самосвідомості та патріотичних почуттів.

Народну музичну творчість характеризує колективність і безіменність створення, усна традиція, існування часто багатьох варіантів того самого наспіву у різних регіонах. Основними компонентами педагогічного потенціалу української музики є інтонаційна особливість, наспівність, простота мелодії і ритмічної структури, виразність і багатство мелодик, тісний зв'язок поетичного і музичного текстів, глибока емоційність, достовірність, глибокий виклад думки, поетичність, чистота образу, глибокий, високохудожній і правдивий зміст, відбиття історії життя народу, його думок, почуттів.

Суть народного традиційного мистецтва полягає в спадкоємності, безперервності існування в часі. Воно тісно пов'язане з життям та побутом людей, їхніми звичаями, навколишньою природою. Саме ці фактори визначають особливості його художньої мови і напрями художніх промислів. Українська народна творчість виникла і збагачувалася одночасно з історичним розвитком українського народу. Вона є тою вихідною точкою, з якої починається історія культури українського народу, отже й історія української музики.

Отже, саме школа покликана сформувати особистість майбутнього громадянина, готового правильно співвіднести цінності та ідеали навколишнього світу. Нові соціальні реалії вимагають якісно нових дослідницьких підходів перш за все до проблем морального та естетичного виховання особистості.

Музично-пісенна спадщина українського народу високохудожня за змістом, глибоко емоційна і різнобічна за засобами виразності, здатна викликати співпереживання, радість і смуток, гнів і непримиренність. Тому українську народну музику слід розглядати не тільки як джерело емоційної насолоди, але і як засіб естетичного і морального виховання.

Висока художність і доступність надають українській музиці великого педагогічного значення. Найкращі зразки допомагають виховувати в підростаючого покоління високі моральні, естетичні, світоглядні, художньо-естетичні якості, розвивати інтерес до самого музичного фольклору, художній смак, фантазію, природні обдарування.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма “Освіта”: Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Куракин А.Т., Новикова Л.И. О системном подходе в исследовании проблемы воспитания/ А.Т.Куракин , Л.И.Новикова// Сов. педагогика. – М. , 1970. – №10.

3. Маслов В.И. Теория и технология организации непрерывного повышения функциональной компетентности руководителей школы/ В.И. Маслов. – К., 1991. – 430 с.
4. Михеев В.И. Моделирование и теории измерений в педагогике: научно-методическое пособие/ В.И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской : [науч. – метод. пос.] – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М : Эгвес, 2006. – 488 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті// Освіта України. – 2001. – №1. – с. 22-25.
8. Універсальні виміри української культури / НАН України. Укр. філос. фонд. Центр гуманіт. освіти. Одеська філія. – Одеса : Друк, 2000. – 216 с.

The article is devoted to the problem of creating the models of morally-aesthetic education of junior schoolboys by the facilities of folk musical creation. The technology of the design of the educational systems is described. The features of influence of the folk music on moral and aesthetic education of students of primary school are shown.

Key words: *morally-aesthetic education, pedagogical model, educational-educative work, juniour schoolboys, folk musical creation.*

УДК 378.016:78+792

Борисова Т.В., Аліксіичук О.С.*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ОБІЗНАНОСТІ СТУДЕНТІВ У ГАЛУЗІ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена висвітленню методичних засад та змістових концепцій формування теоретичної обізнаності майбутніх учителів музики у царині педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів.

Ключові слова: *естетичне виховання, музичний театр, школярі, теоретична обізнаність, спецкурс, методика.*

Відповідно до визначених сучасною освітою пріоритетів, першочерговим і стратегічним завданням шкільної мистецької освіти є максимальне зосередження усіх наукових зусиль і художньо-методичного потенціалу на віднайденні ефективних інструментів естетико-виховного впливу на учнівську аудиторію. Музичний театр в силу своєї поліхудожньої органіки і надзвичайної актуальності у нинішньому соціокультурному просторі об'єктивно виступає досить могутнім механізмом, здатним оптимізувати процеси естетичного розвитку підростаючого покоління й спрямувати інтелектуальні й духовні ресурси дітей та молоді в річище повсякчасного прагнення до ідеалів краси й досконалості. Саме тому дослідження різноманітних аспектів проблеми підготовки сучасного учителя мистецтва, здатного на належному рівні забезпечити перенесення надбань художньої культури людства, зокрема її музично-театрального сегменту, у площину особистісного художньо-естетичного тезаурусу особистості школяра, набуває особливої актуальності.

Сучасна мистецько-педагогічна думка презентує широкий спектр наукових матеріалів, що ґрунтовно досліджують різноманітні аспекти проблеми застосування музичного театру у школі, висвітлюють наукове бачення ефективних алгоритмів педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів тощо. Так, опираючись на наукові засади мистецької освіти

* © Борисова Т.В., Аліксіичук О.С., 2012

і поліхудожнього виховання (Л.Масол, Н.Миропольська, О.Шолокова) та теоретико-методичні ідеї дослідників художньо-естетичного виховання та музично-театральної діяльності дітей (Т.Гризоглазова, О.Комаровська, Л.Хлебнікова), сучасна школа здійснює досить результативний поступ в плані використання музично-театральних засобів у навчально-виховному процесі. Ланка вищої педагогічної освіти, в свою чергу, володіє значними науковими напрацюваннями в царині підготовки учительських кадрів до застосування у своїй професійній діяльності театральних засобів (В.Абрамян, Л.Дубини, І.Зязюна, Н.Миропольської). Однак, належно оцінюючи внесок визначених науковців у вирішення досліджуваної нами проблеми, відзначимо, що проблеми теоретичної підготовки студентів у галузі педагогічного керівництва саме музично-театральною діяльністю досі не піддавалися спеціальному вивченню й потребують ретельного опрацювання.

Мета статті полягає у висвітленні орієнтовної змістової конструкції навчального матеріалу та визначенні методичних засад формування теоретичної обізнаності студентів у галузі педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів.

Здійснивши ретельний аналіз навчальної документації на предмет виявлення й вивчення дисциплінарних ресурсів, здатних в будь-якій мірі забезпечувати процеси осягнення студентами музичних спеціальностей теоретичних основ педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів, було з'ясовано, що чинні навчальні плани підготовки фахівців музично-педагогічного напрямку містять окремі дисципліни, які цілком об'єктивно можуть в той або інший спосіб сприяти формуванню теоретичної обізнаності майбутніх учителів у царині педагогічного керівництва учнівською музично-театральною діяльністю ("Методика музичного виховання", "Історія музики", "Українська музична педагогіка", "Сценарні основи і режисура шкільних музично-виховних заходів" тощо). Однак, слід вказати, що теоретичні відомості, які подаються в процесі вивчення цих курсів, є розрізненими, не передбачають концентрацію матеріалів у площині суто музично-театральної творчості учнів та організаційно-методичних засад педагогічного керівництва естетичним вихованням школярів засобами саме музичного театру, відсутнім і цілком виправданим з огляду на загальні стратегії вивчення цих дисциплін є бачення провідної у контексті досліджуваної проблеми педагогічної задачі: формування теоретичного підґрунтя музично-театральної складової майбутньої професійної діяльності майбутнього учителя музики.

Відповідно до висвітлених вище міркувань, ми вважаємо професійно вмотивованим й педагогічно доцільним впровадження у навчальний процес підготовки студентів музичних спеціальностей лекційного курсу на елективних засадах „Основи педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів”, який, на наше глибоке переконання, у повній мірі забезпечуватиме потребу у формуванні міцного теоретичного підґрунтя майбутньої педагогічної діяльності учителя музики – керівника учнівської музично-театральної творчості.

Мета такого спецкурсу полягає у набутті нових і систематизації здобутих в процесі вивчення різноманітних дисциплін, передбачених навчальними планами підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, знань, які забезпечували б майбутню фахову теоретичну компетентність та вільну орієнтацію в інформаційному просторі майбутніх керівників дитячої музично-театральної творчості.

Цей спеціальний курс містить інформативно-теоретичний матеріал декількох дисциплін, а саме: мистецької педагогіки, психології, художньої культури, методик викладання фахових дисциплін та музичного виховання, передбачених навчальним планом, а також історії та теорії театру, вивчення яких не входить до переліку навчальних дисциплін, пропонованих до вивчення студентам музично-педагогічних спеціальностей.

Головний акцент при відборі матеріалу для змістового наповнення робиться на встановленні логічних зв'язків різноманітних галузей знань і пошукові шляхи активізації процесу оволодіння студентами єдиним баченням мистецько-педагогічної задачі.

Спеціальний лекційний курс „Основи педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів” віддзеркалює актуальні проблеми теорії підготовки студентів до означеної діяльності. Відповідно, навчальний матеріал містить різноманітні теоретичні аспекти мистецтва музичного театру, окремі питання психології музично-театральної творчості та сприйняття музичних театралізацій, специфічної музично-сценічної та музично-педагогічної методології, історії та теорії використання музично-театральних засобів у педагогічному процесі. Відтак, теоретична підготовка майбутніх керівників музично-театральною діяльністю школярів ґрунтується на трьох основних компонентах знань – з мистецтвознавства, психології, педагогіки.

Знайомлячись із основами керівництва музично-театральною діяльністю школярів, студенти мають з'ясувати питання щодо історичних витоків та еволюційних процесів музичного театру; художніх засад музично-театрального мистецтва; жанрових різновидів музичного театру; методології творення музичних театралізацій; психології ігрової діяльності; психології музично-театрального виконавства; особливостей сприйняття мистецтва музичного театру; використання музичних театралізацій у вихованні школярів; передового досвіду музичної педагогіки із запровадження музично-театральної діяльності у процес естетичного виховання учнів; основних методів педагогічного керівництва музично-театральною творчістю учнів.

У процесі осмислення методики викладання названого спецкурсу ми дійшли висновку, що вивчення представленого вище обсягу теоретичного матеріалу, не підпорядковане безпосередньо вирішенню конкретних, орієнтованих на майбутню фахову діяльність студентів у площині керівництва музично-театральною діяльністю школярів педагогічних завдань, є малоефективним. У зв'язку з цим у процесі конструювання навчального матеріалу варто здійснювати спеціальне підпорядкування мистецтвознавчої тематики певним педагогічно-методичним завданням, які гіпотетично поставатимуть перед майбутніми організаторами та керівниками музично-театральної діяльності учнів.

Висвітливо особливості змістових концепцій та методичних аспектів окремих тематичних розділів.

Так, основна мета першого тематичного розділу теоретичного спецкурсу „Основи педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів” полягає у розширенні інформаційної обізнаності студентів щодо сутності, змісту та специфіки мистецтва музичного театру. На лекційних заняттях цього інформаційного блоку має відбуватися знайомство студентів із музичним театром як соціокультурним феноменом, його визначальними художньо-естетичними рисами, важелями виховного впливу на особистість, історією розвитку музично-театрального мистецтва. Особливе місце варто відводити питанням філософського осмислення музичної драми, взаємодії та взаємовпливу різноманітних видів мистецтв у синтетичній структурі музично-театрального мистецтва, характеристиці основних музично-театральних жанрів, специфіці музично-театральної режисури, сценаристики та виконавства.

Наведемо приклад орієнтовної змістової конструкції та методичного вирішення теми „Художньо-естетичні засади музично-театрального мистецтва”.

Головна педагогічна мета вивчення такого матеріалу – досягнення розуміння студентами сутнісних ознак мистецтва музичного театру, одна із яких полягає у репрезентації музичного образу засобами театральної дії. Педагогічно виправданим і методично значущим є висвітлення на початку лекційного заняття відомих історико-мистецьких фактів застосування театрального ефекту в процесі музичного виконавства. Так, доцільним є приклад використання такого ефекту видатним австрійським композитором Й. Гайдном у його знаменитій „Прощальній” симфонії зі свічками. Також студентам варто знати, що в сучасному музичному мистецтві існує так званий феномен інструментального театру, який, зокрема, виявляється як: елемент театралізації здійснюється за ініціативи артистів-виконавців або закладається безпосередньо композитором у драматургію музичного твору, про що зокрема засвідчують

окремі режисерські ремарки щодо рухів виконавців та їх дій у авторських музичних партитурах. Внаслідок подачі цих фактів студенти перш за все усвідомлюють, що підсилюючи театральню-візуальне начало суто музичного матеріалу композитори та виконавці намагалися підсилити естетичний вплив музичного твору на слухачьку аудиторію, збагатити враження слухачів. Такий методичний підхід здатен забезпечити стимулювання інтересу студентів до подальшого деталізованого вивчення матеріалу з питань репрезентації музичного образу засобами театральної дії.

Для забезпечення ефективності сприйняття студентами лекційного матеріалу з питань синтезу різноманітних видів мистецтв у музичному театрі варто, керуючись свідченнями видатних філософів, культурологів, мистецтвознавців та культурних діячів, акцентувати факти надання ними музичній виставі статусу найвищого щаблю синкретизму театру.

Доцільно вказати майбутнім керівникам учнівської музично-театральної діяльності, що музичний театр розглядається у системі театральних жанрів як найбільш довершена форма синтезу мистецтв як у художній творчості, так і у її впливі на художній світ людини.

Така специфіка конструювання фактажу лекції не лише сприяє розширенню обсягу інформативної компетентності студентів, але й, завдяки опорі на певні зразки виявлення глибокого інтересу до музичного театру та надання йому високого статусу відомими представниками музичної мистецької спільноти, поглиблює загальну позитивну мотивацію майбутніх учителів музики щодо запровадження мистецького арсеналу музичного театру у шкільний естетико-виховний процес.

Основна мета запровадження у змістову структуру спеціального курсу лекції на тему „Методологія постановок музичних драматизацій” полягає в ознайомленні майбутніх фахівців з естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва з методологічними прийомами, які застосовуються в процесі сценічної постановки музично-театрального спектаклю. Одним із ефективних засобів досягнення цієї мети є, на наше переконання, конструювання елементів навчального матеріалу за принципом порівняння різноманітних творчих методик сценічних вирішень і постановочних практик окремих діячів музично-театральної сцени. Підпорядкований цьому принципу виклад мистецтвознавчого матеріалу сприяє не лише розширенню спектра методологічних знань студентів у сфері постановок музичних театралізацій, але й спонукає їх до аналізу запропонованих постановочних моделей та стимулює активну творчо-пошукову діяльність у майбутній фаховій роботі, зокрема у царині авторських розробок сценічних постановок дитячих музично-театральних вистав. Варто також додати, що окремі елементи цих методик цілком вірогідно можуть бути використані майбутніми вчителями музики в процесі підготовки та проведення різноманітних естетично-виховних музично-театральних заходів у школі.

Зауважимо, що в інформаційному матеріалі, призначеному для такого порівняльного викладу, висвітлюються різноманітні методи сценічної реалізації художнього матеріалу вистави, а саме: режисерські концепції, способи акторського вирішення, хореографічного трактування та художньо-декоративного забезпечення спектаклю.

Певний специфічний підхід до орієнтовної організації змісту теоретико-мистецтвознавчого матеріалу лекції на тему „Особливості створення сценарію музично-театрального заходу” обґрунтовується необхідністю забезпечення студентів не лише інформацією стосовно композиційних складових сценарної партитури (експозиція, зав'язка дії, кульмінація, розв'язка дії, фінал), але й матеріалом з питань методики роботи над сценарієм. Так, наприклад, майбутнім керівникам дитячої музично-театральної творчості варто знати характерні особливості конструювання оригінального (авторського), компілятивного (створеного із текстів різних авторів, запозичених сценарних ходів, сюжетів тощо) та комбінованих (поєднання двох вищезазначених типів) сценаріїв.

Крім того, особливо значущим для майбутньої діяльності вчителя музики у сфері організації процесу учнівської музично-театральної діяльності є знання методів сценарної

роботи, які слід з'ясувати на цьому лекційному занятті. Необхідність їх вивчення зумовлюється об'єктивною потребою фахівця досліджуваного спрямування у володінні матеріалом стосовно варіантів трансформації музичного образу у яскраву та виразну художньо-драматургічну форму, гідну сценічного втілення. Це, зокрема, метод перевірки проблеми відображення, який передбачає вивчення стану об'єкта уваги, його актуальності, новизни, розробленості; метод образного втілення проблеми, який відповідно до принципів відображення матеріалу умовно розподіляється на асоціативний, метод відображення за аналогією та метод алогізму.

Окремого висвітлення заслугове й методичний підхід до проведення лекційних занять, у процесі яких розглядатимуться питання психології дитячої музично-театральної діяльності.

Застосування такого підходу зумовлене метою максимального зосередження уваги студентів на складному для сприйняття теоретичному матеріалі з питань психології театральної діяльності, забезпечення сталого інтересу до опанування ними цих знань, а також показу майбутнім керівникам музично-театральної діяльності учнів варіантів перспективного застосування цієї інформації в процесі безпосередньої фахової роботи у школі.

Так, опанування студентами лекційного матеріалу доцільно здійснювати у формі проблемної подачі інформації. Для цього викладачем, який проводить заняття, можна застосувати окремий фрагмент відеоматеріалу із записом певного музично-театрального твору або вербальний опис уривка музично-драматичного твору, відомого студентам унаслідок самостійного відвідування музичного театру або ж перегляду будь-якої телевізійної версії музичного спектаклю, що містить певну проблему. Зміст цієї проблеми окреслюється психологічними засадами здійснення акторського трактування певної ролі та інструментарієм психологічного впливу як на виконавців, так і на глядачів вистави музичного театру. Процесуально це має відбуватися таким чином: спочатку пропонується ілюстрація проблемного матеріалу з наступним зазначенням проблемного елемента, а згодом – висвітлюються науково-обґрунтовані шляхи з'ясування цієї проблеми.

Так, унаслідок з'ясування проблем психології музично-театрального виконавства студенти мають усвідомити, що перед безпосереднім акторським втіленням персонажа на сцені відбувається тривала і копітка робота з ідентифікації актора з тією людиною, яку він грає на майданчику: вживання у спосіб життя, характер, історичну та суспільну атмосферу того часу, з'ясування мотивів саме такої поведінки (розуміння причин та бачення наслідків цієї поведінки) тощо. Центральним стрижнем вивчення матеріалу лекції має стати ознайомлення студентів із зауваженнями К.С.Станіславського щодо структури та змісту роботи актора над роллю, які є узагальненням сценічної практики та досліджень психологічної науки. Важливою є інформація, що висвітлює питання співвідношення свідомого та підсвідомого в процесі акторського виконавства, зокрема досліджуваної К.С. Станіславським психологічної категорії „підсвідомої” дії, покликаної ефективно забезпечувати конкретні завдання зовнішньої психотехніки актора.

Цей методичний підхід застосовується й у процесі лекційного заняття на тему „Психологічні засади дитячої театральної гри”. Тут постановка проблеми потребує деякого уточнення, а саме: концентрації її у сфері специфіки поведінки дітей в процесі здійснення музично-театральної діяльності, яка широко виявляється під час перегляду відеоматеріалу, зокрема певної постановки дитячого музичного театру або аналізу самостійно відвіданих студентами дитячих музично-театральних вистав.

Унаслідок вивчення матеріалу цієї лекції студенти мають дійти висновку, що музично-театральна діяльність є одним із оптимальних засобів розвитку естетичних якостей школярів. Так, студентам необхідно знати, що природність поведінки учасників дитячої музично-театральної діяльності ґрунтується на генетичній спорідненості її із дитячою

сюжетно-рольовою грою. Крім того, музично-театральна діяльність, заснована на ігровій діяльності, безпосередньо пов'язує творчий процес із особистими переживаннями дитини.

Мета третього розділу спецкурсу „Основи педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів” полягає у передачі студентам певної системи знань про специфіку керівництва музично-театральною діяльністю учнів, а також ознайомлення їх із методикою та методичними прийомами використання музичних театралізацій у естетико-виховній роботі зі школярами.

Зміст навчального матеріалу слід концентрувати у площині теоретичної інформації, яка стосується питань теорії та практики використання мистецтва музичного театру в естетичному вихованні школярів (у минулому та сучасному, вітчизняний та закордонний досвід), специфіки музично-театральної діяльності дітей різних вікових категорій, а також методики використання музичних театралізацій у естетично-виховній роботі зі школярами.

Наприклад, матеріал лекції „Використання засобів музично-театрального мистецтва у естетичному вихованні школярів” має торкатися питань теоретичного осмислення та практичного застосування музичних театралізацій передовими представниками музично-педагогічної спільноти. Так, зокрема, в процесі лекційного заняття доцільно висвітлити загальну педагогічну концепцію та вивчити методичний інструментарій системи австрійського композитора та педагога Карла Орфа, за якою народна музика спрямовується до сценічної гри і ґрунтується на принципі триєдності музики, слова та руху (одна із ознак музичної драматургії).

Спеціального виокремлення потребує навчальний матеріал, що стосується методичних підходів до вирішення проблеми естетичного виховання дітей засобами музично-театрального мистецтва вітчизняними музичними педагогами.

Так, досить значущим для збагачення обсягу педагогічних знань студентів є вивчення творчого доробку М.Леонтовича, зокрема фрагментів пісенного музично-ігрового фольклору, представлених у його „Практичному курсі навчання співу”. Внаслідок з'ясування різноманітних аспектів творчо-ігрових трактувань композитором народної музики студенти мають усвідомити, що народна пісня завжди містить елемент імпровізаційності, а отже, створює простір для постановки перед дітьми різноманітних творчих завдань, дає їм можливість бути співавторами. Це активізує творче начало дитини та загалом сприяє розвитку її естетичних якостей.

Лекція на тему „Педагогічне значення музично-театральної діяльності школярів” орієнтована на знайомство майбутніх учителів музики із основними функціональними характеристиками мистецтва музичного театру у сенсі виховного впливу на учнівську аудиторію. Окремо слід висвітлити психолого-педагогічний інструментарій формування естетичної сфери учасників дитячої музично-драматичної творчості.

Внаслідок розгляду теми „Характерні особливості музично-театральної діяльності учнів” студенти мають дійти висновку, що ефективність музично-драматичної діяльності школярів безпосередньо залежить від специфіки вікового розвитку учасників.

Шляхи утворення таких переконань у студентів лежать у площині спеціального конструювання психолого-педагогічного та мистецтвознавчого навчального матеріалу. Так, зміст цієї лекції має передбачати розгляд питань про принципові підходи до керівництва музично-театральною діяльністю школярів окремих вікових груп. До таких принципів, наприклад, належить адекватність рольових пропозицій віковій свідомості учасників. Керівник дитячої музично-театральної творчості повинен знати, що школяреві потрібно пропонувати лише адекватні віковим можливостям завдання для перевтілення. Дитина має з власного досвіду виокремлювати необхідні особливості поведінки персонажа, розуміти мету своїх сценічних вчинків тощо. Студентам належить чітко усвідомити, що форми театральної реальності мають підпорядковуватись віковим інтересам дітей-учасників та глядацької аудиторії.

Узагальнюючи виклад орієнтовної змістової партитури та методичних засад пропонуваного лекційного спецкурсу „Основи педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю школярів”, необхідно вказати, що ми розглядаємо його запровадження у навчально-виховний процес музично-педагогічного факультету як об’єктивно необхідний елемент вдосконалення підготовки майбутніх вчителів музики до естетичного виховання школярів засобами музичного театру, який забезпечує міцне теоретичне підґрунтя такого сегменту їх професійної музично-педагогічної діяльності та вільну орієнтацію у специфічному музично-театральному, мистецько-психологічному та мистецько-педагогічному інформаційному полі.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Гризоголазова Т. Формирование нравственного опыта младших школьников средствами музыкальной сказки : дис...канд. пед. наук / Т. Гризоголазова. – К., 1994. – 187 с.
3. Дубина Л. Г. Викладання мистецьких дисциплін з елементами театральної педагогіки / Л. Г. Дубина // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 4. – С. 25-38.
4. Зязюн І. А. Всеукраїнська державна комплексна програма естетичного виховання / І. А. Зязюн // Вісник АПН України. – 1993. – № 1. – С. 41-43.
5. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2- 5.
6. Миропольська Н. Є. Театральне мистецтво в школі / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 1. – С. 25-27.
7. Хлебнікова Л. Опера в школі / Л. Хлебнікова. – К. : Музична Україна, 1969. – 190 с.
8. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К. : ВІПОЛ, 1996. – 172 с.

This article is devoted to the methodical principles and concepts of the formation of the informative content competencies future teachers in the field of educational leadership musical theater school activities.

Key words: *aesthetic education, musical theater, students, theoretical knowledge, a special course, technique.*

УДК 785.1(477.43)(092)

Маринін І. Г.*

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ТА ПЕРІОДИЗАЦІЯ НАПРЯМІВ-ТЕНДЕНЦІЙ ФОРМУВАННЯ РЕПЕРТУАРУ ПОДІЛЬСЬКОГО АНСАМБЛЮ ТРОЇСТИХ МУЗИК ОЛЕКСІЯ БЕЦА

У статті висвітлені основні чинники та напрями-тенденції формування репертуару подільського ансамблю троїстих музик «Подільські акварелі» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка під керівництвом подільського композитора Олексія Беца.

Ключові слова: *ансамбль троїстих музик, народно-інструментальна музика, концертний репертуар ансамблю.*

У сучасних умовах відродження національно-культурних традицій в Україні особливого значення набуває збереження, вивчення та відродження духовної спадщини, невід’ємною складовою частиною якої є народно-інструментальна музика. Величезне неоціненне багатство художньо-образного світу фольклору Південно-Західного Поділля, його висока духовна цінність спонукають до збереження своїх автентичних національних джерел, вивчення і відтво-

* © Маринін І. Г., 2012

рення їх оригінальних надбань. У фольклористиці подільського краю народно-інструментальне музикування, як своєрідна школа усвідомлення найкращих світоглядних позицій, завжди носило яскравий самобутній характер і, в свою чергу відіграло важливу роль у формуванні духовного збагачення українського народу.

Висвітлення різнобічних питань формування репертуарної політики в сольному й ансамблевому народно-інструментальному виконавстві знаходимо в численних дослідженнях музикознавців-інструменталістів, зокрема, С. Баштана, В. Дутчак, Н. Морозевич, (бандура), Т. Барана, О. Незовибатька (цимбали), А. Гайденка, В. Івка, Мих. Лисенка, Б. Міхеєва (домра), М. Михайленка, Я. Пухальського (гітара), Є. Бобровникова, Б. Корчинської, М. Корчинського, І. Скляра (сопілка), М. Булди, М. Давидова, А. Душного, І. Єргієва, Є. Іванова, Д. Кужелева, В. Князева, В. Мурзи, М. Різоля, А. Сташевського, М. Черепанина, А. Черноіваненко (баян, акордеон) та ін.

У сучасних наукових дослідженнях висвітлення питання визначення провідних репертуарних тенденцій для традиційних та академічних народно-інструментальних ансамблів, залишаються досить актуальними. Науковці намагаються обґрунтувати, узагальнити головні напрями-тенденції формування репертуару для народно-інструментальних колективів. Зокрема, акцентується увага на характеристиці художньо-стильових, фактурних особливостей ансамблевого репертуару, взаємозумовленості процесу розвитку музичної мови та виконавських засобів у творах для колективів різного складу, у визначенні провідних жанрів ансамблевого репертуару тощо

На сьогодні у низці наукових статей та монографій дослідників-інструментознавців знаходимо різноманітні підходи у висвітленні зазначеної проблеми. Зокрема, цікаві факти з погляду досліджуваної проблеми про народно-інструментальну музику Західного Поділля і, зокрема, про аматорський Мельнице-Подільський оркестр народних інструментів під керівництвом Василя Олександровича Зуляка, залишив інструментознавець П. Іванов у праці “Музики з Поділля” (1972 р.) [1]. Автор праці також фокусує увагу на питаннях різновекторного підходу до формування репертуарного доробку творчого колективу.

Інший відомий мистецтвознавець, диригент Національного оркестру українських народних інструментів України, народний артист України Віктор Гуцал у низці наукових праць значно розширив проблематику народно-інструментального виконавства і збагатив її новими методичними розробками. Зокрема, його художньо-мистецькі засади роботи в оркестрі ґрунтуються на розширенні жанрово-стильової палітри репертуару оригінальними високохудожніми творами сучасних композиторів в органічному поєднанні народної та академічної традицій. У репертуарно-методичному посібнику “Грає оркестр українських народних музичних інструментів” (1978 р.) [2] автор, спираючись на багаторічний творчий досвід роботи, розкриває відомості про особливості репертуару для українського народного оркестру, надаючи змістовні методичні поради керівникам аматорських колективів.

У науковій розвідці Н. Морозевич “Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення” (2003 р.) [3] вперше запропоновані “...типологічні диференціювання художньо-образних та формально-структурних надбань бандурного репертуару: первісний синкретизм бандурної співогри, романтична еkleктика співіснування фольклорних і академічно-професійних форм творчості і “бандурний модерн” кінця ХХ – початку ХХІ століття” [4].

В іншому дисертаційному дослідженні Л. Пасічняк “Академічне народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст.: історико-виконавський аспект” (2007 р.) [5] аналізуються основні етапи становлення й формування репертуару для академічних народно-інструментальних ансамблів та провідні репертуарні тенденції. Авторка аналізує процес академізації народно-інструментального мистецтва як цілісної системи формування виконавської майстерності, де репертуар і сучасне удосконалення музичних інструментів стали одним із визначальних його компонентів; дає характеристику художньо-стильовим, фактурним особливостям ансамблевого репертуару; розкриває взаємозумовленість процесу розвитку музичної

мови та виконавських засобів у творах для колективів різного складу; визначає провідні жанри ансамблевого репертуару. На думку Л. Пасічняк, "...одним із головних чинників створення оригінального репертуару для академічних народно-інструментальних ансамблів є активізація композиторської творчості, яка утвердила цей вид мистецтва в річищі активного розвитку камерно-інструментального виконавства останніх десятиліть ХХ – початку ХХІ ст." [6].

Таким чином, визначення основних напрямів-тенденцій формування репертуару подільського ансамблю троїстих музик Олексія Беца, дослідження видатних сподвижників, діячів народно-інструментального у Південно-Західному Поділлі є актуальною темою наукового дослідження, оскільки вона передбачає глибше зазирнути і розширити уяву про різноманітні аспекти функціонування традиційної народно-інструментальної музики у зазначеному етно-територіальному регіоні України.

Мета дослідження – визначити основні чинники та тенденції-напрями формування репертуару подільського ансамблю троїстих музик «Подільські акварелі» (на прикладі репертуару троїстих музик Олексія Беца).

Під час вивчення репертуару ансамблю перед нами постало вирішити такі питання:

- 1) дослідження системності формування репертуару ансамблю троїстих музик Олексія Беца;
- 2) встановлення спрямованості репертуару;
- 3) з'ясування типу ансамблю за репертуарним спрямуванням;
- 4) визначення періодизації тенденцій-напрямів формування репертуару ансамблю;
- 5) дослідження впливу композиторської творчості О. Беца (оркеструвань, аранжувань) як основного чинника формування оригінального репертуару ансамблю троїстих музик.

На формування репертуарного доробку творчого колективу з Поділля, його формування та розвиток певним чином впливало географічне розташування Південно-Західного Поділля, де фольклорне середовище є своєрідною біосферою, яка "філірує" його жанрову специфіку та форми виконавства. На оригінальність репертуару ансамблю завжди мала вплив музична культура інших народів, що проживали у південно-західному регіоні Поділля (росіяни, поляки, угорці, євреї) або були її географічними сусідами (молдовани, румуни). Динаміка такого фольклорного зближення і впливу простежується, наприклад, із сусідньою Буковиною ("Бессарабська полька"), яка знаходиться поруч, за Дністром, а також Молдовою. Своє відображення взаємовпливу національних культур в оркестровках Олексія Беца віднайшли і російські кадрили, які була використані у танцювальних композиціях ("Фрагменти подільського весілля", "Ювківська кадрили", "Лісоводська кадрили", "Дев'ятка", "Держанівська кадрили"). Слід зазначити, що саме в процесі таких культурних етнічних "взаємовпливів" відбуваються інтеграційно-еміграційні музичні обмінні процеси, внаслідок яких протягом тривалого часу сформувалася усталена народно-інструментальна культура Південно-Західного Поділля із її характерними етнорегіональними мелодико-інтонаційними, гармонічними й ритмічними особливостями.

Аналізуючи репертуар народного ансамблю народної музики "Подільські акварелі" Олексія Беца, було встановлено періодизацію (етапність) домінуючих репертуарних тенденцій-напрямів та їх характерні особливості.

Перший етап (початок 70-х років ХХ ст.) формування репертуару ансамблю народної музики "Подільські акварелі" характеризується винятково музично-танцювальними композиціями для супроводу народному танцювальному колективу "Горлиця" (художній керівник В. С'єдін) Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту. У його репертуарі з'являються музично-танцювальні композиції до танців, що ґрунтуються на подільському пісенному, інструментальному й танцювальному фольклорному матеріалі ("Варварка", "Подільські гуляночки", "Подільська полька", "Полька-подолянка", "Полька-кам'янчанка", "Оляндра").

Основним критерієм відбору композиційно-інтонаційного матеріалу був чинник належності його до подільського танцювального, пісенного та народно-інструментального фольклору, взятого із природного фольклорного середовища.

У кінці 70-х початку 80-х років розпочався **другий етап** формування перших зразків сольних інструментальних та вокальних творів репертуарного доробку колективу, який переважно складався з пісенної, інструментальної, народно-танцювальної фольклорної музики (обробки, варіації), автором яких був Олексій Бец (“Весільна полька”, “Ювківська кадрили”, музичні композиції-“в’язанки” “Фрагменти подільського весілля” та “Половина саду цвіте”, українські народні пісні “Ой казала мені мати”, “Виспівує соловейко”, “Ой я знаю, що гріх маю”, “Ой устану ранесенько”). Становлення репертуару також відбувалося через введення в ансамбль трієстих музик нових народних інструментів (цимбали, сопілка, козобас, американська дримба).

Для перших творів ансамблю характерними були варіаційна форма, прозора фактура, прості виконавські прийоми гри, поєднання подільського пісенного та інструментального фольклорного матеріалу в цілісну композицію, “в’язанкова” побудова інструментальних композицій, обов’язкове використання народно-танцювальної музики з елементами “сценічного жартівливо-танцювального видовища” (“В’язанка подільських народних мелодій”, “В’язанка весільних мелодій”, вокально-інструментальна композиція-“в’язанка” “Половина саду цвіте”).

Третій етап (середина 80-х – початок 90-х рр.) характеризується формуванням зразків концертного репертуару, що мав основу фольклорного напрямку (обробки на варіаційній основі, народно-інструментальні музичні композиції на поєднанні подільської різноетнічної музично-діалектичної основи), появою перших оригінальних концертних творів для ансамблю (“Подільські викрутаси”, “Ойра”, “Подільські акварелі”), вокальних народно-інструментальних творів на народній основі (“Ой пряла я куделицю”, “Ой ти місяцю”, “Ой Василю-Василечку”, “Ой на горі цигани стояли”, “Ой ти ніченько”, “Ой ходила бережечком”, “Ой не кличте, мамо, спати”) та естрадній (“Міста-побратими”, “Болгарская роза”, “Будут встречи”) основі авторських пісень та обробок композитора Олексія Беца. Мелодія, легкий ритмічний супровід, гармонічні фігурації, контрапункт на тлі використання широкого спектра виконавських прийомів гри (глісандо, вібрато, тремоло, використання вербальних та голосових засобів (вигуки), ефекти перкусії (ритмічні удари по корпусу музичних інструментів, тарілці барабана або козобаса, тремоловання міхом) з різнобарвним поєднанням тембрової палітри музичних інструментів стають найхарактернішими ансамблевими партіями. На цьому етапі враховуються не тільки техніко-виконавські характеристики інструментів, але велике значення надається “індивідуалізації” кожної партії зокрема, у якій повніше може проявити у художньо-виконавському ракурсі кожен із учасників ансамблю. В ансамбль вводиться низка нових інструментів (кобзаритм, кобза-тенор, бугай).

Четвертий етап (90-і – початок 2000 рр.) – становлення репертуару колективу, який мав свої характерні особливості: ускладнення художньо-технічного аспекту виконання творів, формування нових оригінальних концертних творів на фольклорній основі (“Бессарабська полька”), перекладення та транскрипції класичних творів з частковою зміною окремих елементів фактури: штрихів, голосів (“Угорський чардаш” М. Двілянського, “Угорські мелодії” Я. Табачника, “Гуцульські наспіви” Т. Ремшила, “Румунська весняна хора” Г. Дініку) в опрацюванні О. Беца та перевтілення їх й доповнення в індивідуальному композиторському стилі.

Таким чином, з другої половини ХХ – початку ХХІ ст. репертуар етнографічного ансамблю “Подільські акварелі” Олексія Беца формувався за такими напрямками-тенденціями:

1. *фольклорним* – народно-танцювальні композиції, “в’язанки”, варіації, концертні п’єси на народні теми, обробки народних та авторських пісень, що ґрунтуються на подільському пісенному, інструментальному та танцювальному фольклорному матеріалі;
2. *академічним* – оригінальні композиції, перекладення (транскрипції) української та світової класики;
3. *естрадним* – оригінальні вокально-інструментальні музичні твори з використанням сучасних естрадних ритмічних та гармонічно-тембральних засобів виразності.

Таким чином, за характером репертуару трієї музики “Подільські акварелі” належать до **академічного (професійного) народно-інструментального ансамблю**. В той же час ми спостерігаємо, що традиційно-фольклорне і професійно-академічне спрямування репертуару трієїх музик перебувають у стані тісного взаємовпливу й взаємопроникнення. Такий вплив є природним: академічне виконавське мистецтво, як правило, має сильне підживлення з народного середовища у вигляді мелодико-інтонаційного тематичного фольклорного матеріалу і впливає на виконавський стиль музично-інструментальних композицій. Відтворення народних інструментальних мелодій музикантами зі спеціальною музичною освітою через використання різноманітних засобів музичної виразності, притаманних академічному мистецтву, призвело до нової якості автентичних першоджерел, нової форми їх реалізації. Натомість, у цьому двосторонньому процесі відбувається наближення інструментального музичного твору до першооснови через сценічну реконструкцію й інтерпретацію народним ансамблем, що ґрунтується на місцевих та регіональних подільських традиціях.

Аналізуючи репертуар народного ансамблю “Подільські акварелі”, зауважимо, що його основу складають автентичні мелодії різних етнокультурних груп, що проживають на теренах Південно-Західного Поділля, сусідніх регіонів та держав. Наприклад, “Бессарабська полька”, “Молдовський танець”, “Гуцульські наспіви” (помітний вплив Буковини, Гуцульщини, Молдови), “Ювківська кадрили”, “Варварка” (мелодії українських, російських та молдовських народних танців), “Подільські гуляночки” (мелодії українських і угорських народних танців) тощо. Також репертуар піддається академічному впливу, який простежується в “Угорському чардаші” в опрацюванні Олексія Беца, обробках та в’язанках українських народних мелодій “Подільські акварелі”, “Подільські викрутаси”, молдовському “Молдовський танець”, російських “Російський танець”, “На распашку” танцях тощо.

Іншим вагомим чинником впливу на формування репертуару ансамблю трієїх музик є широке використання різноманітних народних інструментів (скрипка, цимбали, сопілка, баян, акомпануючи кобза, скрипковий контрабас, дрімба, барабан (бухало), тамбурин). Цей фактор спонукав його керівника – Олексія Беца до активізації композиторської творчості, насамперед до створення перекладів та оригінальних музичних творів: обробок, народно-інструментальних музичних композицій-“в’язанок”, вокально-інструментальної та музично-танцювальної музики. Таким чином, помітно простежується еволюціонування репертуару ансамблю від фольклорних зразків до сучасних оригінальних творів.

Упродовж майже сорок років свого творчого функціонування (1970-2008 рр.) репертуар академічного народно-інструментального ансамблю представляв як *традиційно-фольклорну* (автентичну) – (обробки, фантазії, парафрази, народно-танцювальні композиції, концертні п’єси на народні теми), так і *академічну* (оригінальні композиції, перекладення української та світової класики, вокально-інструментальні твори) творчість. Їх автором був подільський композитор, керівник ансамблю “Подільські акварелі” – Олексій Бец.

Дослідження репертуару трієїх музик “Подільські акварелі” підтверджує професійно-академічне народно-інструментальне спрямування ансамблю. Аналіз художнього репертуару народного ансамблю народної музики дає можливість встановити періодизацію домінуючих репертуарних тенденцій-напрямів із конкретизацією їх характерних особливостей.

Обсяг зафіксованого репертуару трієїх музик, свідчить про наявну духовність великого пласту музичного матеріалу, домінування регіонально-інтонаційного музичного матеріалу, який складається, на перший погляд, із примітивних автентичних мелодико-інтонаційних награвань, які віднайшли свою довершеність у високопрофесійних опрацюваннях Олексія Беца та високохудожньому ансамблевому виконанні. Своєрідна реставрація народно-інструментальної автентичної традиції та їх вторинна реконструкція ансамблем народної музики “Подільські акварелі” повернули у сценічне побутування забутий духовний скарб подільської музичної культури.

Дослідження репертуарного доробку народно-інструментального колективу зумовлене не тільки його величезним невичерпним художньо-енергетичним потенціалом, а й науковою, етноісторичною цінністю в контексті сучасного відтворення реальної національної самобутності та автентичності. Адже ансамбль троїстих музик був тривалий час віддзеркаленням справжнього самобутнього народно-інструментального мистецтва Південно-Західного Поділля, який протягом тривалого активного функціонування доносив народний мелос до слухача як в Україні, так і за її межами.

Список використаних джерел

1. Іванов П. Музики з Поділля. – К., 1972. – 67 с.
2. Гуцал В. Грає оркестр українських народних музичних інструментів. – К., 1978. – 168 с.
3. Морозевич Н.В. Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. мист-ва за спец. 17.00.03. – музичне мистецтво. – Одеська державна музична академія імені А.В. Нежданової. – Одеса, 2003. – 18 с.
4. Там само. – С. 14.
5. Пасічник Л. Особливості формування репертуарних тенденцій академічних народно-інструментальних ансамблів. \ Лілія Пасічник // Феномен школи в музично-виконавському мистецтві: тези міжн. конф. (22-23 березня 2005 р., Київ). – К., Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського, 2005, – С. 63-65.
6. Там само. – С. 15.

The article deals with the main factors and tendencies of the formation of the repertoire of Podilya ensemble of the triple musicians "Podilya watercolours" of Kamjanets-Podilskiy National University after Ivan Ohienko under the conduct of the Podilya composer Oleksiy Bez.

Key words: ensemble of the triple musicians, folk instrumental music, the concert repertoire of ensemble.

УДК 37.016 :784

Мартинюк Л. В.*

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ОБРАЗНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено сучасні методи та прийоми, які активізують формування музично-образної сфери учнів підліткового віку у процесі їх вокально-виконавської діяльності.

Ключові слова: слухові уявлення, музично-образна сфера, сенсорна модальність, вокальне виконавство.

У сучасній музично-педагогічній науці метод розглядається як спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога і учня, спрямований на досягнення мети, у нашому випадку – розвитку музично-образної сфери учнів [8, с. 169]. На нашу думку, одним із засобів всебічного розвитку музично-образного тезауруса дітей є полімодальні музично-образні уявлення, які є основою окремих педагогічних прийомів, спрямованих на вирішення завдань музичного навчання. Тому, метою даної статті є визначення найважливіших і найдоцільніших, на наш погляд, методів, які сприяють активізації формування музично-образної сфери учнів підліткового віку певної сенсорної модальності.

Як показало обстеження, у більшості підлітків, які навчаються у спеціалізованих позашкільних мистецьких закладах, переважають моно- та бімодальні музично-образні уявлення. Тому виникла необхідність в розробці таких методів, за допомогою яких було

* © Мартинюк Л. В., 2012

б можливо розвинути у них полімодальні музично-образні уявлення, які відрізняються найбільшою сенсорною повнотою. Наприклад, в роботі із школярами, у яких візуальні уявлення є домінуючими, застосовувалися методи і прийоми, що розвивають слухові і кінестетичні уявлення, таким чином музично-образні уявлення учнів розширювалися до рівня полімодальних. Отже, звернемося до класифікації музично-педагогічних методів і прийомів, які сприяють актуалізації і ефективному розвитку музично-образних уявлень певної сенсорної модальності.

1. *Методи і прийоми, що розвивають слухові уявлення.* Дану класифікацію методів було розроблено нами на основі прийомів, запропонованих Н.Морозовою: (6, с. 299) спів і виконання музичного твору або його фрагмента по слуховому зразку (показ педагога, використання звукозапису); переміжний спів (декілька тактів співає вчитель, потім мотив підхоплюють учні); спів канонів; спів з механічним акомпанементом; спів по ланцюжку; вокальна або інструментальна імпровізація у формі ігор, запропонованих Баренбоймом: “Ехо”, “Хто кого перехитрить”, “Питання-відповідь” (3, с. 168); гра-вправа на розвиток уміння чути фактуру в музиці, запропонована Ю.Алієвим (1, с. 416); метод «малювання голосом», заснований на розумінні і осмисленому використанні учнями образотворчих “фарб” власного голосу: регістрових, тембрових, динамічних, характеру звукоутворення і звуковедення. Вимова слова-образу спирається на його образотворчу інтонацію, тим самим розкривається музика слова. Наприклад, образ ночі припускає тихе звучання голосу в низькому регістрі «густим», темним тембром. Втілення образу в слові «сонце» зажадає абсолютно інших інтонаційних фарб – високого регістра, світлого тембру, яскравої звучності; ритмодекламація – це метод, який дозволяє застосувати накопичений дітьми досвід і уміння виразної мовної інтонації в слухацькій діяльності, вносячи до неї таким чином виконавський початок; метод пластичної інтонації; метод музичних дзеркал Коен; синтез музики і танцю А.Дункан; метод уподібнення характеру музики О.Радиної, що реалізується через прийоми мимічного, моторно-рухового, сенсорного уподібнення; гра «найточніший», запропонована Ю.Алієвим. Учні, виходячи в класі до мікрофону, співають по черзі по одній фразі музичного твору. Від учасників гри потрібна точність і охайність рухів, швидкість реакції. Гра побічно активізує кінестетичні уявлення в процесі музичного сприйняття, підвищуючи загальну активність, настроюючи на темп і характер твору. Завдяки цьому слухачі підстроюють свої рухи під звучання музики, що, звичайно, впливає на виникнення їх музично-кінестетичних асоціацій; пластична імпровізація – метод, що допомагає учням за допомогою виразних жестів, миміки, пантоміми відображати характер музики, що звучить, бачити її образну палітру. Слід відмітити завдання, направлені на активізацію музично-кінестетичних уявлень і які потрібно ставити перед учнями в процесі роботи: почути резонанс окремого звуку в різних частинах власного тіла; дихати разом з диханням музики; набудувати свій серцевий пульс на частоту музичної пульсації; рухатися «внутрішнім співом» за мелодією, що звучить.

2. *Візуальні методи і прийоми:* метод музично-графічної синестезії Б.Галеєва; малювання картинок, що відображають музично-образні уявлення; малювання лінії руху мелодії у вигляді «кривої осцилографа»; відображення музики у формі панно з кольорових латочок; створення колірної гамми твору (метод, запропонований Н.Грішанович): учні слухають музику з колірною палітрою – пристроєм забезпеченим картонними пластинами різного кольору і відтінків основних квітів. Цей метод при слуханні стимулює появу колірних асоціацій; різні варіанти застосування колірного тесту Люшера.

3. *Методи, що розвивають полімодальні музично-образні уявлення:*

– метод озвучування картини (Н.Грішанович) – творче завдання, яке припускає аналіз «звукового простору» картини, виявлення її звукових образів; створення звукової палітри картини, яке припускає вибір інструментів, жестів і способів мовного, вокального, інструментального і шумового звуконаслідування для втілення виявлених звукових образів; концертно-ролевого виконання звучної картини по створеній партитурі (читець-розповідач картини;

інструментальна група виконавців; вокальна група виконавців; група мовної інтонації; група шумового звуконаслідування; диригент, який організовує розвиток, становлення шумової картини, що «ожилла»);

- метод перекодування – вираз музичного образу в різних знакових системах засобами музично-пластичної інтонації, образотворчого мистецтва, художнього слова; поєднання сприйняття звуковисотних, ритмічних властивостей музики із сприйняттям графіки, мультиплікації, образних пояснень, картин, малюнків (комп'ютерні технології);
- метод створення композицій, які можуть бути у вигляді драматизації і інсценування пісень, музично-літературні композиції із залученням творів образотворчого мистецтва;
- метод художніх узагальнень, заснований на асоціативному синтезі (тотожність і контраст) творів музичного, образотворчого мистецтва і літератури;
- метод емоційної драматургії, що дозволяє вчителю впливати на образну сферу дитини через побудову уроку в художній формі на основі синтезу мистецтв.

Застосування цих методів передбачало проведення групових занять з підлітками в музичному кабінеті і в комп'ютерному класі в два етапи. Перший етап передбачав розвиток образних уявлень підлітків за допомогою комп'ютерних технологій. Основною метою даного етапу було створення умов для цілеспрямованої активізації свідомого музично-образного сприйняття у учнів просторово-часових співвідношень в музиці: звуковисотних та ритмічних.

Дане завдання здійснювалося за допомогою вправ і завдань цікавого, творчого характеру, що виконуються з допомогою комп'ютерів. В ході занять спеціально програмувалися ситуації, що настроюють кожного учня на образне сприйняття звуковисотних, ритмічних особливостей музики з подальшим втіленням образів у вокальних, інструментальних, пластичних проявах. Вправи цікавого характеру поступово ускладнювалися, формуючи ті або інші здібності, уміння і навички дітей (здатність відчувати виразність музичного ритму, мелодії; уміння розглядати кожен музичний звук (ступінь звукоряду) в його зв'язку з іншими; уміння розрізняти і осмислено виконувати звуки різні по висоті, напрямку руху мелодії (вверх, вниз); уміння самостійно підбирати той або інший музичний інструмент, колірну гамму).

З перших занять ми намагалися зацікавити школярів за допомогою численних творчих завдань, пов'язаних з графічним зображенням музичних образів на екрані комп'ютера, їх звуковою ілюстрацією, багатоманітною колірною палітрою, літературним сюжетом. Пошукові ситуації, надання можливості кожному підлітку проявити ініціативу, сприяли їх творчому відношенню до процесу втілення музичних образів у вокальному і інструментальному виконанні, пластичній інтонації, малюнків, поетичних висловів. Цілеспрямований аналіз звуковисотних, ритмічних особливостей музики в запропонованих вправах і творчих завданнях сприяв формуванню усвідомлених музично-слухових уявлень.

Наступну групу методів і прийомів навчання зорієнтовано на розвиток в учнів здатності до творчого опрацювання музичних образів.

Метод залучення учнів до вияву самостійності у створенні інтерпретації музичного твору використовується з метою творчого розвитку підлітків. Залучення учнів до самостійності у створенні інтерпретації музичного твору відбувалось на основі психологічної підтримки вчителем творчих спроб, підбору індивідуальних завдань відповідно до творчих можливостей учнів тощо. «Виконавцю необхідно не лише заглибитися у авторське відчуття образу і якомога ретельніше передати його у власній трактовці, а й виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор» [7, с.190].

Спонування до самостійності стимулює творчі нахили учнів. Якщо юний виконавець тільки виконує вказівки вчителя, він ніколи не досягне високого результату як у інтепретаційній діяльності, так і власне у розвитку особистісної культури. Водночас, інтерпретація підлітками музичних творів не може відбуватися абсолютно спонтанно. Треба привчати учнів заздалегідь продумувати виконавський план. З метою активізації виконавських здібностей у підлітків нами використовувався метод *варіантного тлумачення художніх образів музичного*

твору (підкреслення кульмінації, темброве забарвлення, інтонаційна трактовка тощо). Ми вважаємо, що даний метод сприяє досягненню виражальних барв голосу, емоційній гнучкості голосу, набуття різноманітних емоційних станів учнів, які, в свою чергу, відображаються на розширенні відтінків співу учнів підліткового віку тощо.

Реалізація даного методу має відбуватись шляхом залучення учнів до виконання різноманітних вправ та творчих завдань (проспівати музичну фразу, куплет пісні, приспів тощо), які спрямовані на відображення різноманітних емоційних станів (закоханість, сум, ніжність, радість тощо). Можна також застосовувати прийом різного тлумачення одного і того ж фрагменту вокального твору.

Для того, щоб розвинути в учнів здатність до оцінних суджень в галузі вокальної музики (якості співацького звуку інших виконавців, особливостей різних манер виконання, різних стилів, творів) доцільно використовувати *метод порівняння і оцінювання різних виконавських трактовок розучуваного твору* (у виконанні відомих співаків, інших учнів, власних спроб). Цей метод допомагає підліткам краще зрозуміти особливості вокальних засобів виразності, технічні особливості відтворення образу, його сценічне втілення. Для того, щоб порівняти учнем власне виконання вокального твору з виконанням інших учнів; або власне виконання на різних етапах роботи; або власне виконання з виконанням відомих співаків тощо, нами застосовувався прийом запису пісень на аудіо та відео апаратуру. “Живе” виконання не може бути завжди однаковим, постійно змінюється – все це створює деякі труднощі під час художнього зіставлення та порівняння. А виконання у запису відтворює один, раз і назавжди зафіксований варіант. Перевага зіставлення виконання у запису в тому, що його можна прослуховувати кілька раз, фіксуючи увагу на різних характеристиках співу. Порівнюючи різні зразки виконавського звучання в запису, учень розуміє і диференційовано сприймає окремі компоненти вокального виконання, має змогу розрізнити стильові особливості звукоутворення, специфіку манери подачі звуку тощо. Надання змоги почути і побачити учням себе “з боку”, значно підсилює оцінювальні можливості підлітків.

Ряд методів і прийомів нами було підпорядковано меті розвитку в підлітків умінь виразного сценічного втілення художніх образів. У процесі аналізу наукових досліджень у галузі сучасної популярної музики ми переконалися, що імпровізація, як вокальна так і інструментальна, є важливою ланкою перебігу виконавського процесу на сцені. Отже, учні мають спробувати свої сили в імпровізації. Тож *метод вокально-творчої імпровізації* є одним із важливих у розвитку музично-образної сфери учнів. Означений метод передбачає створення і залучення підлітків до вирішення непередбачуваних ситуацій в умовах прилюдного співу, виконання спеціально розроблених завдань на імпровізацію. “Імпровізація” (від лат. Improvisus – “несподіваний”, “раптовий”) трактується як різновид художньої творчості (складання віршів, музики) в момент виконання; виступ з чим-небудь заздалегідь не підготовленим.

На думку сучасної дослідниці Д.Бабіч, від рівня загальномузичної і спеціальної підготовки особистості, залежить успішність засвоєння основ імпровізації. Велику роль у здатності до імпровізації відіграє природна обдарованість, основними компонентами якої виступають “пам’ять, почуття ритму, ладогармонічний слух, сукцесивне мислення й емоційна чутливість, а також симульганність сприйняття музики” [2, с. 81].

Виявилось, що гарні результати дає використання спеціально розроблених завдань-вправ на імпровізацію, які слід проваджувати за допомогою різних прийомів виконання на складі “па-да-ба-да”, “ту-ду-ду-да”, “на-на-на-на”, “ла-ла-ла-ла” та ін. Наведемо найефективніші з них:

- створення мелодійної лінії з використанням різних тривалостей на основі почутих акордів;
- створення мелодійної лінії за допомогою використання допоміжних звуків у вигляді співацьких прикрас (мелізмів: оспівування, трелі, форшлаги, морденти тощо);
- створення мелодійної лінії з використанням різних засобів і прийомів звукоутворення;

- створення мелодичної лінії, на основі використання різноманітних ритмічних малюнків. З метою ускладнення імпровізаційних вимог учням слід виконувати ті ж самі вправи-завдання, тільки із застосуванням народних пісень.

Зазначимо, що підготовка виконавця до концертного виступу і, власне, сам виступ перед глядацькою аудиторією характеризується виникненням у нього особливого психічного стану, близького до стресового, який отримав назву “естрадне хвилювання”. В момент виступу підлітків перед слухацькою аудиторією неможливо виправити допущені помилки. Через те в учнів в процесі виконання музичного твору в умовах концерту з’являється боязкість, що зумовлена, як правило, почуттям страху забути текст, не виконати намічені цілі, не впоратися з вокально-технічними і виконавсько-сценічними труднощами тощо. Все це може призвести до надмірного хвилювання та стати причиною психічних зривів підлітків. З метою запобігання цим негативним явищам доцільно застосовувати *метод свідомого контролю і регулювання власного емоційного стану*.

У процесі створення тренувальних вправ, що спрямовані на збереження творчого самопочуття в момент виступу підлітків, нами було враховано, визначені Е.Економовою, основні етапи розвитку психічного стану вокаліста під час підготовки до концерту та в момент виступу на сцені, а саме:

1. Тривалий передконцертний стан. Учень починає хвилюватися з того моменту, коли дізнається про дату виступу. Ступінь і частота проявів хвилювання залежить від рівня готовності вокаліста до виступу.
2. Безпосередній передконцертний стан напередодні та в день концерту характеризується зростанням хвилювання, частою зміною настрою.
3. Стан, що супроводжує вихід вокаліста на сцену, може проявлятися як страх і паралізованість страхом аж до нечіткого усвідомлення власних дій.
4. Початок виконання і безпосереднє виконання, якому можуть бути притаманні ейфорія, афектація, або, навпаки, розгубленість, апатія, дискомфорт.
5. Післяконцертний стан характеризується спектром різних емоцій – від радісного піднесення після вдалого виступу до почуття втоми, невдоволення собою і повної знемоги, виснаження [4, с. 43].

Зазначимо, що сильне хвилювання перед виступом може призвести до гальмування нервової системи, і як наслідок цього, – неможливості співати. До аналогічного становища можуть привести й надто довге очікування виступу, яке призводить до виснаження нервових клітин, апатичному стану. Тому перед концертним виступом, окрім застосування вправ, що впливають на внутрішнє настроювання учнів, також слід провести розспівування. В процес розспівування підлітків перед виступом бажано включати ті ж самі тренувальні вправи, що використовувалися на звичайних заняттях. Виконання звичних для учнів вправ сприяє не тільки налаштуванню голосового апарату на співацьке положення, а й допомагає їм зняти зайву напругу, справитися з хвилюванням перед виступом на публіці.

В результаті дослідження ми з’ясували, що в процесі музично-сценічної діяльності для вдалого виконання музичних творів учням необхідно володіти навичками сценічної поведінки (міміка, жести, хореографічні рухи тощо). Як відомо, будь-який музичний твір потребує від виконавця проникнення в його зміст, інакше важко донести до слухача його художній образ. Разом з тим, наші спостереження доводять, що виконавцю недостатньо розкрити лише змістовний та емоційний стрій твору, йому необхідно володіти навичками яскравого донесення їх до слухацької аудиторії в процесі музично-сценічної діяльності. Чим яскравіше виконавець це зробить, тим більший емоційний відгук виникне у публіки. Отже, сценічна поведінка співака має неабияке значення і постає питання щодо *формування в учнів умінь сценічної поведінки* (виконання мімічних та пантомімічних вправ тощо). Сутність даного методу полягає у засвоєнні учнями основних теоретичних і практичних законів акторської техніки. Основними компонентами сценічної поведінки підлітків та техніки їх перевтілення

є постановка жесту, міміки; володіння елементами психотехніки; управління рухами тіла; освоєння технічних прийомів спілкування з аудиторією.

Таким чином, застосування описаних вище методів та прийомів передбачало вирішення найважливішого завдання нашої роботи – цілеспрямованої активізації музично-образного сприйняття підлітків, формуванню їх музично-образних уявлень різних сенсорних модальностей, а пошукові ситуації, надання можливості кожному підлітку проявити ініціативу сприяли їх творчому відношенню до процесу втілення музичних образів у вокально-виконавській діяльності.

Список використаних джерел

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Юлий Багирович Алиев – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Бабіч Д. Р. Мистецтво імпровізації як складова фахової підготовки артистів естрадних ансамблів / Д.Р. Бабіч // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць – К., НПУ, 2002. – № 7. – 81-88 с.
3. Баренбойм Л.А., Перунова Н.И. Путь к музыке / Лев Аронович Баренбойм – Л., 1989 – 168 с.
4. Економова Е. К. Організація співтворчості: Навч. посібник для концертмейстера і співака / Еліна Костянтинівна Економова. – Одеса, 2003. – 208 с.
5. Мартинюк Л.В. Формування музично-образних уявлень молодших школярів у виконавській діяльності в позашкільних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Київ., 2011, – 145 с.
6. Морозова Н.В. К проблеме развития полимодальных музыкально-образных представлений будущего учителя музыки // Научные труды МПГУ / Наталья Владимировна Морозова – М., 2003. – С. 299-301.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : Навч. посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К. : “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.

Modern methods and receptions which activate the formation of musically vivid spheres of students of teens in the process of their vocall performance activity are reflected in the article.

Key words: *auditory presentations, musically vivid sphere, sensory modality, vocal performance.*

УДК 372.878

Рева В. П.*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ: АНАЛИЗ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Актуальным для педагогики искусства является формирование духовности человека, гармонизация чувственных и рациональных форм познания действительности.

Ориентируя педагога и учащегося на установление межличностных отношений в процессе восприятия музыки, субъектный подход позволяет осуществлять их взаимодействие их в двух смысловых проекциях: как непосредственное общение с музыкальным произведением и как совместную творческую деятельность по интерпретации художественного содержания.

Ключевые слова: *музыкальное восприятие, субъектный подход, художественный образ, музыкальная интонация, педагогическое общение.*

Исследование проблем музыкального восприятия имеет многовековую историю. Попытки научного осмысления этого феномена художественной деятельности человека, связанной с чувственным переживанием, были предприняты еще в античной эстетике и затем на протя-

* © Рева В. П., 2012

жении более 2,5 тысяч лет активно обсуждались учеными самых различных специализаций, в том числе представителями естественных наук. Проблема разгадки сущности музыкального восприятия остается актуальной и в наши дни.

В XX столетии теория музыкального восприятия оформилась в отдельную отрасль науки, предметом исследования которой явились закономерности художественного и эстетического освоения музыки человеком. Значительную роль в ее становлении сыграла деятельность Б.В. Асафьева [1], В.В. Медушевского [7], Е.В. Назайкинского [8], В.И. Петрушина [9], А.В. Тороповой [12]. Вопросы музыкального восприятия получили отражение в многочисленных исследованиях психологов, социологов, физиологов, эстетиков, педагогов, что способствовало выявлению закономерностей, знание которых необходимо для обоснования педагогических подходов к развитию музыкального восприятия у детей. В его структуре выявлены такие свойства как образность, эмоциональность, ассоциативность, вариативность, константность, избирательность и др. В качестве одного из условий полноценного восприятия музыки определяется способность слушателя к сотворчеству [4], а ведущего метода воспитания художественно-педагогическое общение учащегося и педагога [10]. Вместе с тем, несмотря на достаточно весомый научный материал, накопленный в теории музыкального восприятия, многие вопросы воспитания его у школьников остаются изученными недостаточно. Среди них выявление тех резонансных точек восприятия музыки, воздействуя на которые можно привести в движение процессы трансформации содержания искусства в личностный опыт человека, отвлечения от зла и приучения к добротолюбию, активного нравственно-эстетического воспитания. Добиться этого не просто, если учесть, что только на одну десятую процессы восприятия искусства контролируются сознанием (являются управляемыми) и на девять десятых скрыты в безднах подсознания. “Красота – сверхсознательное чувство, надо уметь видеть красивое” [10, с. 86, 89].

Присутствие человека в художественном мире музыки многомерно, охватывает полифонию эмоциональных, психофизиологических и нравственно-эстетических откликов на вызовы социума, эпохальных событий, межличностных взаимодействий, психологических состояний, трансцендентальных чувств, связанных с выходами за пределы социального опыта. Многоликая палитра художественных образов не может быть осмыслена в восприятии вне опоры на интуицию, сознание и подсознание человека. Исходя из этого, музыкальное восприятие определяется нами как процесс художественной деятельности, в основу которого положено умение чувствовать за звуками музыки смыслы человеческой жизни, переживать и соизмерять их с ценностными критериями искусства. В отличие от осознания физических характеристик звука, результатом музыкального восприятия является эстетическое переживание несомого ими содержания, раскрывающегося как художественное сообщение человека, делящегося духовным опытом познания с другими людьми. Системный анализ субъект-субъектных факторов, обеспечивающих общение с музыкой в учебном процессе явился **целью** данной статьи.

Бессистемное вторжение в хрупкий и во многом интимный мир общения с искусством может действовать разрушающе. Необходимость исследования проблемы определяется тем, что сама по себе теория музыкального восприятия мультидисциплинарна, основана на пересечении различных научных дисциплин – философии, эстетики, психологии, музыкознания, педагогики, теории и методики музыкального воспитания. Этим объясняется противоречивость взглядов ученых на природу музыкального восприятия, его функций, механизмов воздействия. Является ли музыкальное восприятие формой художественного познания или всецело относится к сфере созерцательной деятельности личности – одна из фундаментальных проблем философии искусства, решение которой непосредственно связано с теорией и практикой музыкального воспитания детей. Нивелирование познавательной ценности музыки ставит под сомнение её воспитательное значение как средства

воспитания. Искусство является “способом приобщения к иному опыту: другого человека, социальной группы, культуры. Способ этот уникальный и ничем незаменимый, ибо во многих случаях понять чужой опыт, вчувствоваться в него, сопережить его иначе, чем посредством искусства, невозможно” [6, с. 35].

Исследуя процессы воспитания музыкального восприятия, традиционно выделяют три его основные составляющие: музыку – педагога – учащегося. На первый взгляд может показаться, что эта структурная триада представляет унифицированную систему элементов, достаточную для решения проблемы. И это действительно так, если рассматривать ее в контексте решения образовательных задач, передачи и усвоения знаний о музыке, формирования специальных знаний и умений. В таком понимании она хорошо вписывается в методологию естественно-научного подхода в исследовании вопросов педагогики как практико-ориентированной науки. В недрах её длительное время формировались методологические установки теории музыкального воспитания, сфокусированные на решении узкотехнических задач музыкального образования.

В современной педагогике искусства наблюдается переосмысление целей музыкального воспитания. Актуальным для общества становится воспитание духовно-ориентированной личности, гармонизация рационального и эмоционального мироощущения человека. Чрезвычайно важно, насколько он будет готов вобрать в себя сконцентрированные в искусстве представления об истине, добре и красоте, принять гуманистические ориентации жизни. Постигание истины в форме красоты может стать той методологической основой, опора на которую позволит более успешно решать задачи воспитания духовно-ориентированной личности, мировоззренческие взгляды которой получали бы измерение в таких крайне необходимых обществу категориях, как миропостижение, мировосприятие, мировление, миропожелание, мироустремление, духовная отзывчивость, участливость, совестливость и др.

Получает ли ребенок возможность общения с музыкой на таком уровне? Результаты педагогических наблюдений свидетельствуют о противоположном. Жёсткие рамки учебного процесса затрудняют живой контакт с искусством. В педагогической системе “музыка – учитель – дети” не остаётся места для творчества. Она требует неукоснительного выполнения всех предписаний учебной программы и, что совершенно не мотивировано педагогически, обязательной вербализации полученных в процессе восприятия впечатлений, относящихся к сфере неосознаваемого человеком. Субъект-объектный подход представляет, таким образом, пример авторитарного решения вопросов развития музыкального восприятия и не отвечает принципам личностно-ориентированного воспитания.

В отличие от этого, смысловым стержнем субъект-субъектного подхода является сам ученик. Он становится не только активным участником художественного процесса, но и способен оказывать на него влияние, вносить коррективы в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. “Свойства личности не “задаются” учителем в соответствии с нормативами, – пишет Е.В. Бондаревская, – а “востребуются”, поскольку они изначально записаны природой в ученике в качестве потенциала его личностного саморазвития. С этих позиций воспитание осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия основанном на диалоге, обмене смыслами сотрудничества его участников” [3, с. 18].

В системе координат субъект-субъектного подхода и учитель, и ученик – активные участники музыкального восприятия, каждый из которых исходя из собственного жизненного опыта обнаруживает в музыке личностные смыслы, делится результатами поиска друг с другом. Рассматривая восприятие с позиций субъектного подхода, необходимо понять, какие духовные смыслы вбирает школьник из содержания музыкального произведения, как включается в процесс самостроительства собственной личности. Важной педагогической задачей становится организация общения с музыкой, способного в перспективе пере-

растать в самовоспитание культуры музыкального восприятия как качества декодировки эстетической информации, заложенной в музыкальном произведении. В педагогическом процессе общение может выступать в формах непосредственного взаимодействия учащегося с музыкой; общения, опосредованного деятельностью педагога; общения учащихся друг с другом. В научной литературе под категорией общения понимается такой способ взаимосвязи между индивидуумами, которая может осуществляться при обмене информацией. Как психическое явление общение представляет собой сложный многоуровневый процесс установления контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной “деятельности”. Для педагогики музыкального искусства особенно плодотворными становятся такие формы общения, которые основаны на стремлении учащихся быть в гармонии с музыкой.

Уникальным способом эту потребность можно удовлетворить только в процессе восприятия искусства. Уже в самой природе музыкального звука заложена возможность вовлечения человека в процесс интонационного общения путём непосредственного воздействия на его психику и телесно-мышечную систему, минуя сознание. Логическая аргументация интонационно-звуковых структур наступает позже. Отметим, что сам процесс общения с музыкальным произведением носит косвенный характер. Инициаторами диалогов здесь выступает не только слушатель, но и непосредственно художественный образ как специально задуманная звуковая модель абсолютизированной личности. Ни одно из искусств не обладает такой возможностью произвольной инициации восприятия, более чем музыка. Субъективность художественного образа обусловлена оценкой отображаемых событий композитором, личностным отношением к ним, приятием или неприятием, преклонением или отстранением, восхищением или разочарованием. Общение с художественными образами порождает, в свою очередь, внутренние диалоги сознания и подсознания, многочисленные оттенки сопереживания собственному “Я”. Композитор раскрывает свои чувства, “распахивается”, не может относиться отчужденно к тому, что выношено в душе и о чем хочет поведать людям. Творчество захватывает его целостно. Аналогичный путь необходимо проделать слушателю.

В коммуникативной цепи общения большое значение приобретают эстетические потребности человека, его художественные предпочтения, жизненный опыт. Способность слышать внутреннее духовно-интонационное единство в конкретном музыкальном материале произведения определяет культуру восприятия слушателя “ибо он умеет интонационно мыслить, а не только механически повторять или случайно производить музыку” [7, с. 155]. Перед таким слушателем музыкальное произведение предстаёт как сообщение живого субъекта, что и позволяет музыкальному восприятию осуществляться на уровне художественного общения. Этим определяется естественность превращения эмоциональной отзывчивости на музыку, на воплощенные в ней чувства другого человека. Процесс восприятия в подобных случаях напоминает внутренний диалог “Я” личности с её вторым “Я”, где инициатором общения выступает уже само музыкальное произведение.

Общение с музыкальным произведением может происходить как на эмоциональных, так и на смысловых уровнях. На эмоциональном уровне взаимодействие с музыкальным произведением обусловлено психобиологическими и интуитивными механизмами восприятия и осуществляется как бы произвольно, путем “заражения”. Для смыслового уровня необходима соответствующая подготовка человека, высокая степень сотворчества, частая смена психологических и эстетических установок.

В системе субъект-объектного подхода, где слушатель выступает в роли объекта воспитания, любое педагогическое воздействие неминуемо обретает авторитарный характер. Даже в тех ситуациях, когда педагог в силу своих мировоззренческих установок и не склонен к такому стилю построения учебного процесса, он вынужден это делать, подчиняясь требованиям

программ по музыке, жёстко ориентирующих школьников на звукоакустическое освоение музыкального содержания. Педагогический процесс развёртывается в подобных случаях как деятельность педагога по формированию у детей звукового образа музыкального произведения, его отдельных свойств, значение которого надо усвоить, запомнить и вербализовать. В соответствии с этим руководство восприятием музыки строится однолинейно – как передача опыта и знаний от учителя к ученику. Творческого контакта между учителем и школьником в таких условиях возникнуть не может. Утрата интереса детей к музыке, уход их из высокого академического искусства в сферу поп-культуры во многом объясняется именно таким, отчуждённым от личности, преподаванием искусства.

Понимая это, Б.В. Асафьев ещё в начале XX столетия предостерегал от преподавания музыки в народной школе как предмета, которому учатся, чтобы приобрести сумму конкретных знаний и навыков. “Для правильного приближения к познанию музыки как предмета, обогащающего наш жизненный опыт и повышающего чувства жизни, необходимо не столько обучение ей или изучение её как научной дисциплины, сколько наблюдение (разумно организованное) совершающихся в нём изменений и преобразований материала” [1, с. 47].

Диалоги, возникающие в процессе музыкального восприятия, определяются изоморфностью музыкального языка эмоциям и психофизиологическим реакциям человека, а также телесно-мышечными ощущениями, выступающими в качестве коммуникации, устанавливаемой между осознаваемым и неосознаваемым в восприятии. Деятельность сознания заключена в структурировании поступающей информации, оценки всего того, что привносят в нее неосознаваемое – фантазия и воображение слушателя. Музыкальное сознание при этом, как и сознание в целом, выполняет все функции, обеспечивая регулятивные, оценочные и рефлексивные процессы восприятия. Показателем его осознанности являются речевая деятельность и суждения человека, частично отражающие то, что происходит в психике в ситуациях конструирования субъективных образов восприятия, а своеобразным “строительным материалом” этой деятельности, его конструктивной сущностью – интонационный и телесно-мышечный опыт, многочисленные внутриличностные диалоги, обеспечивающие общение с художественным миром музыкальных произведений. Интонация, как основная единица музыкального мышления, имеет прямые связи с телесными практиками человека, составляющими суть невербальной коммуникации, обеспечиваемой восприятием музыки. “Бесконечно богатая информация, закодированная в звуковых параметрах интонации, считывается не рассудком, а динамическими состояниями тела” [7, с. 22]. “Ум существует в теле, а тело существует в мире, а телесное существо действует, охотится за чем-либо, воспроизводит себя, мечтает, воображает... . Тело и мир образуют единую систему” [5, с. 324].

В результате телесно-интонационного переосмысления содержания (пластического, кинестетического, пантомимического, жестового) осуществляется резонансное воздействие музыки все этажи психики человека. Функции коммуникативного механизма музыкального восприятия выполняют при этом внутренние диалоги, обеспечивающие взаимодействие сознания и подсознания и их многочисленных разновидностей (сознания и самосознания, сознания и переживания, сознания и эмоций, сознания и интонации лирического героя, персонажа, авторской ремарки и пр.) как носителей чувственно-осознаваемых мыслительных единиц, свойственных восприятию искусства. Интонация позволяет устанавливать общение слушателя с музыкой на содержательном уровне, обеспечивая связь музыкального образа с самыми глубинными сферами жизненного опыта человека, с логикой и синтаксисом речи, дыханием, движением, пластикой тела, мимикой и жестами. Опора на этот опыт во многом предопределяет творческий характер музыкального восприятия, антропоморфизирует его.

Восприятие музыки представляет собой уникальную область художественной деятельности, в которой все участники творческого процесса находятся в совершенно равных условиях. Ни учитель, ни тем более ученик не могут знать конкретно, что выражено в музыкальном произведении, о чем хотел поведать композитор. Более того, зачастую и сам автор не имеет четкого представления о содержании своего же сочинения. В художественном восприятии вступают в силу законы “смутного познания”, “отстраненного сознания”, “интуитивного предощущения. Здесь нет прямых учителей, но есть прилежные ученики, есть опыт человеческого общения, взаимопонимания, доверительного отношения друг к другу, где все учатся друг у друга.

Конечно, стартовые позиции учителя и учащихся, как участников художественного общения не одинаковы. С одной стороны, педагог, обладающий богатым опытом общения с объектами художественной культуры, знаниями в области искусства и, с другой стороны, школьник, представитель возрастной субкультуры со своим опытом мировосприятия, который, вместе с тем, в определенных параметрах оказывается не менее интересным и оригинальным наблюдателем музыки, чем педагог. Открытость миру, непосредственность взглядов, независимость вкусов и оценок позволяют учащемуся высказывать свободные суждения, обнаруживать в ее содержании такие протоинтонационные смыслы, которые способны вызывать реминисценции детства и у самого учителя, напомнить о них. Особенно актуален такой стиль работы на уроке музыки. “Педагогу среди многих своих учителей (ученых и методистов, писателей деятелей искусства и т.д.), с которыми он вступает в непосредственный или опосредованный контакт и у которых учится, надо прозреть (увидеть, почувствовать) своего учителя и в ученике, – пишет С.Н. Батракова. – Ролевые позиции “учитель – ученик” не являются однозначно и жестко фиксированными, а наоборот, находятся в динамике и в зависимости от отношения педагога и от ситуации могут меняться местами. Учитель становится учеником своего ученика, а последний становится учителем, который как минимум учит нас обучать, воспитывать его, а в пределе – открывает (или переоткрывает для своего наставника) какие-то стороны в жизни, в научной и педагогической деятельности, в отношениях с коллегами и с самим собой” [2, с. 30]. Учитель до тех пор учитель, пока учится, считал К.Д. Ушинский. Чтобы учить, надо знать не больше того, что хочешь сообщить ученику (Дидро). Я многому научился у моих учителей, а ещё больше – у моих товарищей, но больше всего у своих учеников (Я.Корчак).

Ученик интересен учителю, прежде всего, как личность, с ее интересами и потребностями, а затем уже как объект педагогического воздействия. В центре внимания опытного педагога находится как само музыкальное произведение, так и результат его эстетического воздействия, те духовные изменения, которые образуются у детей под влиянием музыки. Одной из особенностей педагогического общения на уроке является то, что оно устанавливается не с каждым в отдельности учащимся, а одновременно с аудиторией в целом. Здесь имеет место не только общение педагога с классом, но и общение учащихся друг с другом. Воздействуя друг на друга, они корректируют свое музыкальное восприятие. Многовекторность возникающих при этом суждений оказывает воздействие на процесс музыкального восприятия и может носить как конструктивный, так и деконструктивный характер. Разное отношение к музыкальному произведению создает принципиальную возможность вариативности его восприятия, с которой необходимо считаться в педагогическом процессе. Любое вторжение в восприятие нарушает интимность общения с искусством и противоречит принципам субъектного подхода в педагогике. В этой связи учителю необходимо выработать индивидуальный стиль музыкального восприятия, который бы позволял проявлять личное отношение к художественному произведению. Творческий подход к музыкальному восприятию может стимулировать формирование идеалов музыкального восприятия у школьников, стать примером для подражания, что является одной из актуальных проблем педагогики искусства, ждущих своего конструктивного решения.

Актуалізація суб'єкт-суб'єктного підходу відкриває додаткові можливості в дослідженні питань виховання здатності музикального сприйняття. Орієнтуючи педагога на встановлення міжличностних відносин з учнями, він дозволяє здійснювати взаємодію їх в двох смислових проекціях: як безпосереднє спілкування з музикальним твором і як творчу діяльність по розподілу музикального змісту на умовах співпраці один з одним. Виховальний зміст цього підходу полягає в тому, що школяр отримує можливість розкрити себе, а його висновки і оцінки не просто враховуються, а стають важливим дидактичним матеріалом в творчому процесі музикального виховання. Без цього важко увійти в складний і захоплюючий світ мистецтв образів. Виховати культуру музикального сприйняття можна тільки в опору на закономірності самої музики як мистецтва звуків і інтонацій, а не спрощених представлень про неї як засобі ілюстрації життя. Музика проникає в свідомість непомітно, через емоції і почуття, продуктивне спілкування з нею, не стільки переконуючи, скільки захоплюючи своїми життєвими значеннями, близькими кожному людині. Одним з умов цього є активність самого сприймаючого, вміння вислухуватися і роздумувати в музикальному змісті, переживати його, включати в особисте духовне простір. Сприяти цьому може продумана суб'єкт-суб'єктна методологія музикального виховання.

Список использованных источников

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С.Н. Батракова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 23-33.
3. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.
4. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 350 с.
5. Князева Е.Н. Эволюция. Мышление. Сознание (когнитивный подход и эпистемология) / Е.Н.Князева. – М. : Канон, 2004. – 352 с.
6. Лекторский В.А. Духовность и рациональность / В.А. Лекторский
7. // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 31-35.
8. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
9. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 91-111.
10. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М. : Пассим, 1994. – 303 с.
11. Ростовский, А.Я. Педагогика музыкального образования / А.Я. Ростовский. – Киев : ИЗМН, 1997. – 348 с.
12. Станиславский, К.С. Статьи. Речи. Отклики. Воспоминания 1917-1938 / К.С. Станиславский. – Собр. соч. в 8 т. – Т.6. – М. : Искусство, 1959. – 466 с.
13. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология образования // А.В.Торопова. – М. : ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – 240 с.

Human being spirituality formation and harmonization of perceptual and rational forms of reality cognition are urgent issues for pedagogics of art.

Directing teacher's and pupil's attention to establishing the interpersonal attitudes in the process of musical perception the subjectival approach makes it possible to accomplish their interaction in two semantic projections: as direct communication with a musical composition and as joint creative artistic content in interpretation activity.

Key words: *musical perception, subjectival approach, artistic figure, musical intonation, pedagogical communication.*

УДК 37:7.012:373.62

Фурса О.О.*

МОДЕЛЬ ФАХІВЦЯ З ДИЗАЙНУ В НАУКОВО-ПРАКТИЧНІЙ РЕЦЕПЦІЇ

У статті висвітлено результати системного історико-функціонального аналізу моделей фахівця з дизайну, виявлені тенденції щодо побудови таких моделей спеціалістів. Увазі читачів пропонуються сучасні підходи до розробки моделі фахівця-дизайнера.

Ключові слова: модель, моделювання, дизайн, дизайн-освіта, фахівець з дизайну.

В умовах сьогодення очевидною є світоглядна позиція, згідно з якою економічний розвиток України, підвищення добробуту і духовності населення неможливі без залучення до процесу виробництва промислових виробів спеціалістів-дизайнерів, надання їм пріоритетної ролі на всіх його етапах: проектуванні, експертизі, прогнозуванні збуту тощо. Такі фахівці мають бути не тільки освіченими професійно, але й досконало знати сутність і традиції народного мистецтва, ремісничого дизайну, розуміти їх національну специфіку, володіти методикою творчої трансформації художніх традицій у сучасні умови високотехнологічного виробництва, знати історію становлення і розвитку індустріального дизайну в Україні. Виникає потреба в аналізі наявних в освітянському просторі й науковому дискурсі моделей фахівців із дизайну для використання здобутків у розробці оновленої моделі спеціаліста.

Метод моделювання в сучасній науковій практиці є досить поширеним. Його активно використовують представники різноманітних наукових галузей. Питанням, пов'язаним із розробкою моделі фахівця, присвячено наукові розвідки В.І.Жернова, Є.П.Зеєра, О.В. Матвієнко, Є.Є.Смирнової, Н.Ф.Тализіної та ін. Однак проблеми моделювання в сфері дизайн-освіти лишаються невирішеними.

З огляду на це, у статті осмислимо підходи до побудови моделі фахівця і подамо власний проект.

Моделювання є одним із найбільш широко використовуваних методів у різних галузях людської життєдіяльності. У педагогіці його визначають як відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його дослідження [3], тобто модель має аналогічні характеристики відповідно до оригіналу, котрий досліджують. Моделювання розглядають і як науковий метод опосередкованого дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких із певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне і відбувається шляхом дослідження моделей – предметних, знакових систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів [24, с. 392].

Визначаючи процес моделювання однією із основних категорій пізнання, М.Д. Ярмаченко вважає, що на ідеї моделювання ґрунтується переважна більшість методів наукового дослідження – як теоретичних, під час реалізації яких використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментальних – застосовуються предметні моделі [16, с. 323].

У більшості досліджень означену категорію представлено як «систему об'єктів або знаків, що відтворює деякі істотні властивості системи оригіналу» [13]. Звідси узагальнене формулювання, що модель фахівця – це ідеалізований образ майбутнього професіонала, який описується параметрами професійної діяльності й вимогами до особистості з боку суспільства й професійної сфери [2]. Більшість розробників проблеми розуміють під моделлю фахівця

* © Фурса О.О., 2012

описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, яким є узагальнений образ фахівця конкретного профілю. Інші виділяють дві головні складові: професійні знання й особистісні якості. Наприклад, займаючись питаннями моделювання підготовки професійної діяльності спеціалістів, дослідники зазначають, що для професіографічних моделей особистості характерним є вибір базових якостей «від професії», що впливає із системи вимог, до спеціаліста й орієнтована на розвиток спеціальних здібностей, якими повинен володіти фахівець цієї галузі [20].

Професійна модель фахівця розглядається як конкретизація вимог до особистісних і професійних якостей, якими має володіти спеціаліст, що оптимально функціонує не лише в умовах сучасного виробництва, але й в умовах виробництва майбутнього. Виходить, що модель фахівця повинна мати не констатувальний, пасивно-споглядальний характер, а – прогностичний, в якому враховувалися б перспективи, тенденції розвитку науково-технічного прогресу певної галузі. Лише за такого підходу модель може виконувати евристичні, перетворювальні функції, сприяти вирішенню найважливішого завдання – випереджувального відображення у кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах, програмах вимог виробництва до рівня підготовки фахівця [25].

Автором загальнометодологічного підходу до розробки моделі спеціаліста визнано Н.Ф. Тализіну. Дослідниця довела, що якість професійної підготовки залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних моментів: мета навчання (для чого навчати), змісту навчання (чому навчати) і принципів організації навчального процесу (як навчати). Мета підготовки або мета освіти, - як стверджує автор, - це модель спеціаліста. Описати мету освіти (моделі спеціаліста) означає представити систему типових завдань або систему адекватних їм умінь (видів діяльності). Модель спеціаліста має відображати види його професійної діяльності, обумовлені вимогами спеціальності, запитами часу, особливостями суспільно-політичного устрою країни [22].

У моделюванні системи професійної підготовки дизайнера (СППД) ключовим орієнтиром є професіографічний аналіз діяльності дизайнера, з урахуванням соціально-економічних умов і динамічного змісту професійної діяльності, що постійно змінюється. Відтак основними компонентами теоретичної моделі дизайнера вважаємо наступні:

- загальні й спеціальні якості особистості фахівця;
- необхідні знання, вміння і навички;
- якості, що сприяють успішному виконанню професійних обов'язків і визначаються з позицій професіографії.

Аналіз і об'єднання в логічній структурі професіограми всіх складових характеристик професійної діяльності й особистості фахівця-дизайнера стає основою моделювання процесу професійної підготовки, що визначає вимоги до організації навчального процесу, до змісту навчальних планів, програм навчання, до вибору методів і технологій навчання тощо, а отже, сприяє формуванню адекватного уявлення щодо моделі фахівця з дизайну.

Модель фахівця та її основні складові, – зазначає В.Г. Кремень, – повинні відображати ідеал особистості, а структура, зміст навчання і виховання – шлях і засоби максимального наближення реальної людини до цього ідеалу [9].

Логічною вважаємо позицію сучасного дослідника В.Ф.Прусака, який використовує особистісний і професіографічний підходи у побудові моделі дизайнера. Логіка думки зумовлює до представлення авторської позиції у графічному вигляді (рис. 1). Особливості моделі фахівця з дизайну автор розкриває через специфіку фахової праці дизайнера, що полягає у діяльності реалізації і розвитку проектного задуму в напрямі як від функції до форми, так і від форми до функції, отримуючи імпульси для творчої діяльності з області формальних якостей предметів, на відміну від інженера, який також займається проектуванням.

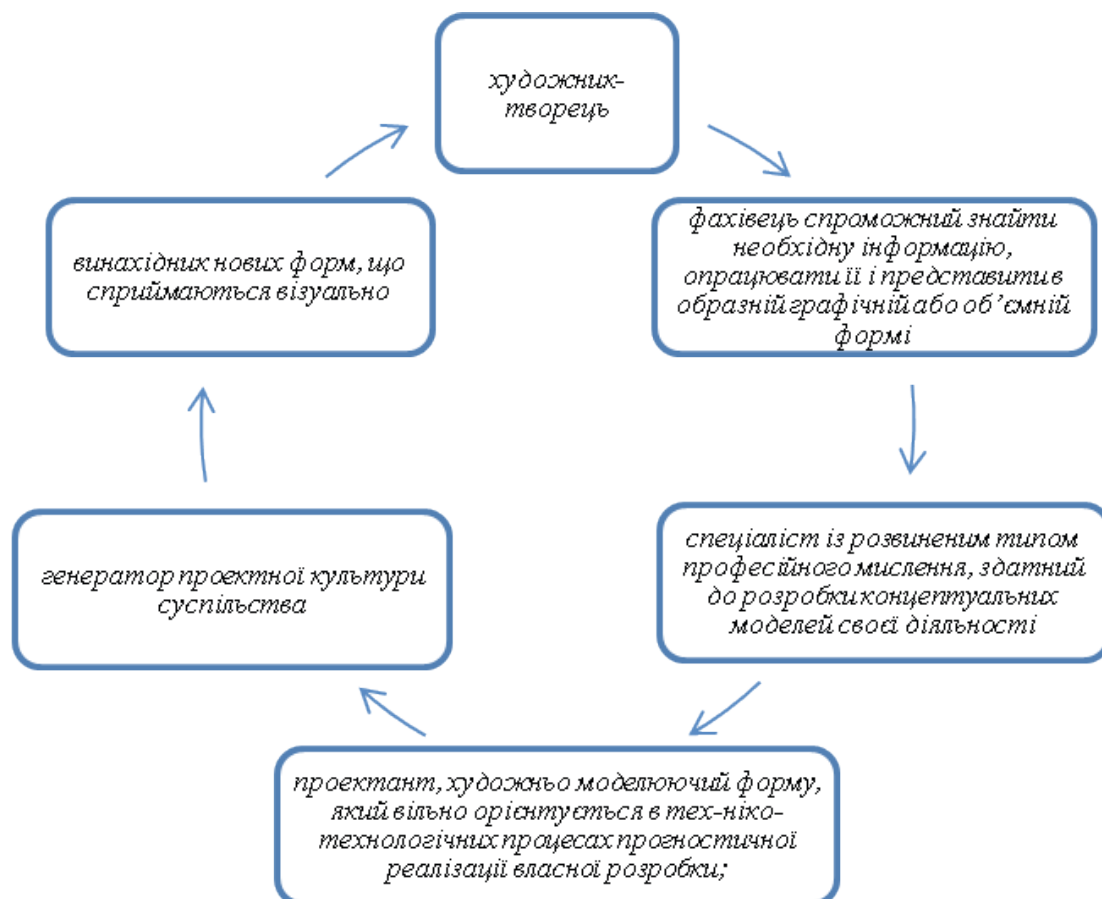


Рис. 1. Модель фахівця з дизайну на основі професіографічного й особистісного підходів

Основу професійного самовираження дизайнера визначає форма, закономірності її утворення і зорового сприйняття. Саме за характеристиками його особистості можна проектувати траєкторію подальшого професійного становлення і саморозвитку, допомогти молодому фахівцю визначитись у питанні ким йому краще бути, на який напрям дизайнерської діяльності орієнтуватися – дизайнера-художника, штаф-дизайнера, дизайнера-підприємця тощо.

Професіонал у галузі дизайну – це фахівець, спроможний чітко визначити мету і завдання проектування, ідеал творчого проектування. Ознаками професіоналізму моделі майбутнього фахівця-дизайнера є наступні:

- здатність використовувати засоби візуалізації творчих пропозицій;
- розвиток власних здібностей, відчуття гармонії, краси;
- наукове осмислення законів формотворення;
- знання вимог до об'єкту своєї діяльності, технології виготовлення речей, матеріалів і їх властивостей;
- принцип економічності дизайн-діяльності;
- розуміння сутності і смислового навантаження об'єкту розробки;
- вміння генерувати проектну культуру суспільства [18, с. 70-73].

Наведена модель істотно відрізняється від моделі фахівця дизайнера, розробленої у 90-х рр. ХХ ст. працівниками Московської школи дизайну. На думку авторів-розробників, компоненти моделі будь-якого спеціаліста визначаються переважно онтологічно – від уявлень фахівців у галузі освіти про майбутню діяльність своїх вихованців, про «практику». «Практика» і фахівці з «практики» представлені в моделі у досить загальних рисах. Однак у площині професіографічних нормативів кваліфікаційних характеристик, модель фахівця набула вигляду досить жорсткої і статичної схеми, що відмежує ВНЗ від реальної практики, яка динамічно розвивається, постійно перепрограмує і конкретизує діяльність фахівця. Професорсько-

викладацький склад, як визнають автори, – потрапив у ситуацію «ножиць» між нормативною професіографічною моделлю фахівця і реальною практикою, а також теорією і методологією художньої діяльності. Особливо це стосується дизайнерської професії, яка, з одного боку, є ще досить новою і немає прототипів, а, з іншого, – пов'язана із культурно-історичними, соціокультурними, соціальними основами дійсності.

«Кваліфікаційна характеристика дизайнера, розроблена у МВХПУ, – констатують автори, – не відображає специфіки дизайну. Вона ставить його у ряд, проводить аналогію з іншими художніми спеціалізаціями, і, саме художніми». Цим, – на їх думку, – визначається і модель системи професійної підготовки, і модель самого фахівця у системі підготовки дизайнерів, яка була створена і діє у МВХПУ [14, с. 38].

Огляд аспектів теоретичної моделі дизайнера МВХПУ дозволив сформувати авторське уявлення про фахівця з дизайну, що відображено графічно [14, с. 118] (Рис.2)

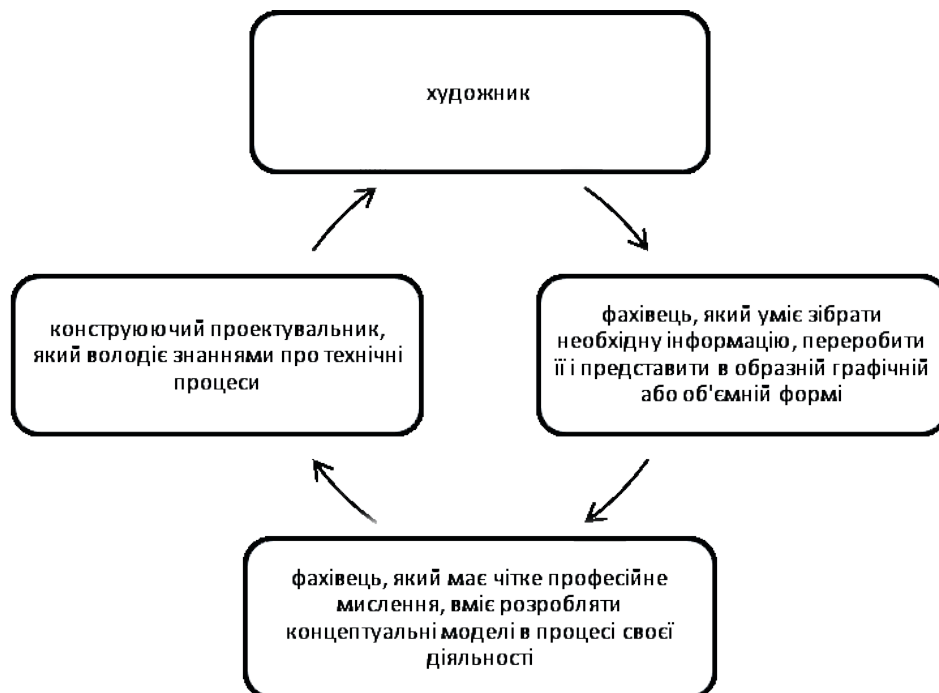


Рис. 2. Модель фахівця з дизайну МВХПУ

Визнаємо, що представлена модель фахівця-дизайнера МВХПУ є технократичною. У ній не простежено гуманістичного принципу, відсутнім є необхідний набір особистісно-професійних якостей фахівця, що забезпечують його успішну діяльність як творчої особистості.

Для порівняння проаналізуємо модель фахівця-дизайнера Уральської державної архітектурно-художньої академії. У ній виявляється установка на цілісність образу дизайнера, зображуваного через визначення цілей дизайн-діяльності та тлумачення її результатів. Портрет дизайнера вимальовується поки через «не»: дизайнер і не-художник, і не-інженер. На цій основі була запропонована концепція навчання дизайнера, покликана подолати об'єктивну різноплановість дизайну установкою на освоєння методів проектної діяльності. При цьому зовсім не передбачається звести освіту дизайнера до професійної підготовки «проектувальника взагалі», але навчання власне проектній діяльності має стати стрижнем підготовки дизайнерів, оскільки здібності і знання дизайнера відображаються лише в діяльності. Необхідність такої постановки питання також зумовлена ще й тим, що різноманітність об'єктів дизайну практично невичерпна. Водночас представлена модель, – на думку В.М.Плишевського, – слабо відрефлексована. Акцент повинен робитися не на вмінні проектувати все, а на засвоєнні основ діяльності [17, с. 10].

У моделі фахівця-дизайнера Уральської державної архітектурно-художньої академії, – робить висновок Т. Ю. Благова, – відповідно до моделі МВХПУ відсутній гуманістичний

принцип, який є одним із головних компонентів культуровідповідної орієнтації вузівської освіти. Однак у ній виділено важливий методичний момент: «навчання проектної діяльності має стати стрижнем підготовки дизайнерів з самого її початку» [4, с. 24].

Нині до фахівців пред'являються високі вимоги, пов'язані з необхідністю будувати процеси не тільки функціонування, а й розвитку власної діяльності. Означену умову вважаємо найважливішим критерієм у розробці моделі сучасного фахівця з дизайну. Використовуючи модель фахівця як основу для проектування професійної підготовки, яка є основоположним базовим етапом професійного становлення особистості, автори звертаються до філософських і психолого-педагогічних уявлень про процес професійного розвитку та становлення людини, в яких виділяються два підходи до визначення його сутності [1; 5; 8; 11; 15]. Перший – пов'язаний із «вписуванням» людини в ту чи іншу систему професійної діяльності, тобто «оволодінням», «присвоєнням» цієї системи діяльності, другий – із розвитком і саморозвитком особистості. Відповідно до цього маємо дві принципово різних моделі фахівця:

- 1) спрямована на відтворення людини, яка володіє певними професійними знаннями, вміннями, навичками, що свідчить про кваліфікаційні характеристики фахівця і функціональну відповідність між вимогами робочого місця і цілями освіти і відповідає знаннево-діяльнісній парадигмі;
- 2) спрямована на людину, яка може вийти за межі власної діяльності для її аналізу, оцінки і наступної організації, тобто наближена до сучасної компетентнісної парадигми професійної освіти [19].

У такому контексті важливо акцентувати увагу на випереджувальному розвитку фахівця, прикладом якого є модель для спеціалізації «дизайнер предметних систем», створена наприкінці 80-х рр. ХХ ст. у ЛВХПУ імені В.І. Мухіної. Один із авторів Експериментального навчального плану, - Є.М. Лазарев, - стверджував, що сучасних студентів навчають «вчорашніми методами», а працювати їм доведеться «завтра» (розрив у підготовці – три ступені!). В основу ефективної якісної підготовки художників-конструкторів слід покласти узагальнену систему їх властивостей і якостей – модель фахівця.

Основними установками такої моделі, на думку автора, є:

- 1) розуміння дизайну як елемента і як явища культури;
- 2) оновлення навчальних спеціалізацій;
- 3) організація системного поля художнього і політехнічного навчання;
- 4) орієнтація підготовки художників-конструкторів на перспективні види діяльності;
- 5) оновлення навчальних планів і програм дизайнерських факультетів;
- 6) розширення і укріплення штатів викладачів;
- 7) створення опорних експериментальних навчально-методичних груп у окремих ВНЗ для апробування нових методів навчання;
- 8) виявлення нових форм зв'язку навчального процесу з науково-дослідною, проектно-експериментальною і виробничо-технічною роботою;
- 9) поєднання ремісничо-технічної майстерності з глибоким знанням усіх задач професії;
- 10) орієнтація на людину – спеціаліста проектувальника, повноцінного суб'єкта дизайну.

Таким чином, фахівців навчатимуть сучасними методами, а працювати їм доведеться завтра (розрив у підготовці – один ступінь). Ідеальним має бути положення випереджального навчання, коли студент, навчений завтрашніми методами, зможе працювати післязавтра (розрив відсутній) [10, с. 51]. Така модель заслуговувала на увагу, але не була зреалізована внаслідок значного розриву між теорією навчання і практикою професійної підготовки та реальних умов тогочасної дизайнерської діяльності.

Типологічну модель дизайнера можна розглядати на рівні великих, середніх і малих підприємств, перш за все, виходячи з її економічної доцільності. В умовах великих установ, спеціалізованих конструкторських бюро, де зберігається традиційний поділ функцій фахівців (хоча можливо і суміщення), високий ступінь взаєморозуміння учасників трудового процесу забезпечують ерудиція у сфері дизайну, наявність художньо-образного мислення і пов'язані з ним рефлексивні здібності.

Функціональна структура сучасного підприємства дозволяє розглядати нові напрями професійної діяльності дизайнера як у сфері проектування окремих виробів, так і в більш широкому спектрі (реклама, маркетинг, виробництво, управління тощо). Якості дизайнера, які забезпечують продуктивність масштабної фахової праці, стають життєво важливими для спеціаліста, бо визначають рівень конкурентоспроможності на ринку праці, підвищують його адаптаційні можливості, інтелектуальний і творчий потенціал.

Студіювання наявних моделей дизайнерів переконує, що моделі фахівців традиційної вузькопрофесійної освіти будуються переважно на основі вимог до знань і вмінь фахівця. При цьому ігноруються особистісно-професійні якості і психофізіологічні особливості, які йому необхідні [4, с. 61-77].

Навчання фахівців широкого профілю базується на вітчизняному досвіді підготовки художників-конструкторів у II пол. XX ст. Тоді визначилися початкові обриси широкопрофільності і межі спеціалізації художника, що працює в промисловості. Проте, між орієнтацією на широкий профіль і акцентами на спеціалізацію встановлюються певні співвідношення: для дизайну культурно-побутових виробів саме «широкопрофільність» має найбільше значення, тоді, як наприклад, у сфері графічного дизайну протягом всього навчання основна увага приділяється спеціалізації [18, с.76-78]. На сучасному етапі, - констатує автор, - система дизайн-освіти не охоплює всіх можливих спеціалізацій дизайну. Так, недостатньо враховується потреба в науково-творчому осмисленні функціональної, естетичної організації побутового міського і виробничого середовища, вивченні соціальних і екологічних його аспектів. У підготовці дизайнерів широкого профілю недостатня увага приділялася дизайну елементів міського середовища, його ландшафту тощо. Очевидно, що це не могло компенсувати реальної потреби у фахівцях відповідних спеціалізацій.

Модель фахівця має відображати мету професійної підготовки або мету освіти. Описати мету освіти, – зазначає Н.Ф.Тализіна, – означає представити або систему типових задач або систему адекватних їм умінь (видів діяльності) [22]. Таке цілепокладання, як правило, здійснюється на трьох рівнях глобальному, етапному і оперативному. Глобальна мета професійної підготовки відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця-дизайнера, що відповідає рівню розвитку науково-технічного прогресу, соціально-економічних відносин та стану ринку праці. Вона формулюється як моделювання системи професійної підготовки дизайнерів у вищих навчальних закладах (розробка моделі, змісту, методів і прийомів навчання, забезпечення та реалізація процесу формування професійно важливих якостей особистості майбутнього дизайнера, необхідних для його професійної діяльності і відбиті в професіограмі фахівця). Таким чином, ми отримуємо цілісне уявлення про передбачувані результати професійної підготовки дизайнерів у ВНЗ.

На основі проведеного аналізу моделей фахівців з дизайну у вимірі наукових досліджень ми дійшли висновку, що в усі часи науковці і практики намагалися створювати модель, в якій би гармонійно поєднувалися професійно значущі якості та професійні характеристики фахівця-дизайнера, обумовлені реальними умовами реалізації процесу їх професійної підготовки. А формування висококваліфікованого спеціаліста з дизайну, відповідального, що вільно володіє своєю професією завжди було головною метою створення і функціонування системи дизайн-освіти.

На сучасному етапі модернізації вищої освіти висунуто низку нових вимог до якості професійної підготовки, адекватних рівню загальнокультурного розвитку суспільства, що й визначило перспективний напрямок подальшого дослідження – побудови компетентнісної моделі особистості фахівця-дизайнера.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев - М.: Наука, 1977. – 278 с.
2. Бажутин В.В. Образовательно-ориентированный подход к профессиографии / В.В.Бажутин, З.З.Кирикова, Н.В.Крохина, И.В.Осипова, О.В.Тарасюк – Екатеринбург: Изд-во Урал. проф-пед. ун-та, 1997. – 384 с.

3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во ЕИПУ, 1996. – 344 с.
4. Благова Т.Ю. Педагогические условия реализации культуросообразной ориентации в процессе образования специалистов-дизайнеров / Благова Татьяна Юрьевна : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Томск, 2004. – 199 с.
5. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина. - М. : Луч, 1993 – 198 с.
6. Жернов В.И. Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов инженерных вузов. // Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Курган, 1991. – 171 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. гос. науч.-образоват. центр Рос. акад. образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 257 с.
8. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов – М. : Культура и спорт, Юнити, 1998. – 350 с.
9. Кремень В. Г. Сучасна філософія освіти і педагогічна наука / В.Г.Кремень / Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №4. – С. 11-20.
10. Лазарев Е.Н. Экспериментальный учебный план подготовки художников-конструкторов /Е.Н.Лазарев// Техническая эстетика. Художественно-конструкторское образование. Труды ВНИИТЭ, вып.13. М. : Наука, 1976. – С. 50-59.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
12. Матвієнко О. В. Дидактичне прогнозування професійної підготовки менеджерів інформаційних систем / О.В.Матвієнко / Проблеми освіти. – 2003. – Вип. 31. – С. 125-138
13. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста (к вопросу гуманизации образования) /О.Мельничук, А.Яковлева// Высшее образование в России. – 2000. – №5 – С. 19-25.
14. Московская школа дизайнера. – М. : ВНИИТЭ, 1992. – 216 с.
15. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности /Н.Н.Нечаев. – М. : Наука, 1988 – 317 с.
16. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 363 с.
17. Плышевский В.Н. Выступление на совещании «Проблемы художественно-конструкторского образования» /В.Н.Плышевский// Техническая эстетика. – 1977. – № 7. – С. 10-13.
18. Прусак В.Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України / В.Ф. Прусак: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 187 с.
19. Росновская Л. В. Проектирование профессиональной подготовки конструкторов одежды в условиях вуза / Л. В. Росновская : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М. : Екатеринбург, 2005. – 166 с.
20. Савельев А. Я. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / Савельев А. Я., Семушина Л. Г., Кагерманьян В. С. – Вып. 3. – М. : НИИВО, 2005. – 72 с.
21. Смирнова Е.Э. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Е.Э.Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1984. – 178 с.
22. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина. – Саратов : изд-во СГУ, 1987. – 176 с.
23. Уральская школа дизайнера. – М. : ВНИИТЭ, 1992. – 183 с.
24. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 392 с.
25. Чернилевский Д. В. Профессиональная модель специалиста.// Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / под ред. С.Я.Батышева. – М. : АПШ, 1999. –Т. 2. – 440 с.

This article presents the results of systematic historical and functional analysis of models of a specialist in design, tendencies of constructing such models professionals. Readers are offered modern approaches to the development of a model of the modern expert designer.

Key words: model, modelling, design, design education, a specialist in design.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.016:78

Газіна І. О.*

ВИКОРИСТАННЯ МЕЛОДІЙНИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПРАКТИЦІ ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкривається методика навчання гри на мелодійних музичних інструментах дітей дошкільного віку.

Ключові слова: мелодійні музичні інструменти, колірна система.

У формуванні духовної культури дитини завжди величезну роль відігравало і відіграє мистецтво. Воно є одним із найпотужніших засобів виховання, найбільш тонким інструментом «гуманізуючої соціалізації» [1, с. 1-2]. Мистецтво допомагає людині оцінювати красу життя і взаємних відносин, красу рідної землі і її природи. Зокрема, це стосується й музики. Французький письменник Віктор Гюго свого часу говорив: «Три фактори мають вирішальне значення в успішному розвитку кожного народу: література, цифра і нота. Якщо література існує для нас як засіб спілкування, цифра – для мислення, то нота – для серця» [Цит. за: 7, с. 1]. Впливаючи безпосередньо на почуття людини, музика найкраще сприймається, має чи не найбільший впливовий ефект, несе відповідну інформацію й сприяє формуванню світогляду людини.

Німецький мислитель XIX ст. Артур Шопенгауер вважав музику такою, що найбільш дієво і безпосередньо впливає на людину і розкриває їй сутність світу, її «...дія могутніша і проникливіша, ніж у інших мистецтв, і якщо слова є мовою «розуму», то музика – мова почуттів і пристрасті» [3, с. 29-33].

Як постійну супутницю людини протягом її життя, характеризує музику В.Фрицюк, наголошуючи, що вона сприяє естетичному засвоєнню важливих сторін життя людини [7, с. 81]. Дійсно, музика супроводжує людину протягом всього життя, створюючи емоційний фон для радості й суму, породжуючи в свідомості людини образи, даруючи духовне задоволення. Вона здійснює могутній емоційний вплив на свідомість дитини, яка, слухаючи музику, співаючи пісні, у цей час перебуває в полоні почуттів, які поширює музика.

Роль музики у виховному процесі відзначали відомі педагоги. Зокрема, про це писав і В.Сухомлинський [6, с. 164]. Згідно з його теорією, музика породжує поетичне бачення світу. Вона ніби розкриває дітям очі на красу рідної землі. Краса музики, на його думку, є могутнім джерелом мислення. Яскраві образи, які народжуються в уявленні дитини під впливом музичної мелодії, оживляють думку, ніби спрямовують її багаточисленні струмочки в єдине русло [6, с. 165, 167.]

Музичне виховання є сьогодні одним з провідних в системі навчально-виховної роботи в ДНЗ. Серед різноманітних його форм, хочеться виділити гру на музичних інструментах, яка передбачена програмою розвитку дитини дошкільного віку. Однак, на жаль, з поміж інших різноманітних форм та методів роботи музичного керівника ДНЗ гра на музичних інструментах перебуває дещо в затінку.

Саме тому метою даної статті є розкриття методів та прийомів навчання гри на мелодійних музичних інструментах дітей дошкільного віку.

Отже, гра на дитячих музичних інструментах, на нашу думку, забезпечує низку виховних завдань. По-перше, дитяче музикування розширює сферу музичної діяльності дошкільника, підвищує інтерес до музичних занять, розширює музичне виховання дитини. По-друге, під час гри на музичних інструментах у дітей відбувається збагачення емоційної сфери. Вона поповнюється новими враженнями, відчуттями прекрасного. По-третє, розвиваються музичні здібності дітей, удосконалюється мислення, розвивається музична пам'яті, увага. Гра на музичних інструментах сприяє фізичному розвитку дошкільників, допомагає подоланню зайвої сором'язливості, скутості. Дитина навчається відчувати красу в мистецтві та житті. Важливим є те, що розвиток, навчання та виховання дошкільників, що відбувається в ході даного виду діяльності (гра на музичних інструментах), відбувається легко й непримусово. По-третє, що яскраво спостерігається в дітей під час музикування – це зростання їхньої самооцінки. Вони відчують себе ніби дорослішими в моменти, коли виконують навіть нескладні музичні партії. В процесі гри яскраво виявляються індивідуальні риси кожного виконавця: наявність волі, емоційності, зосередженості, розвиваються і удосконалюються творчі і музичні здібності.

Навчаючись гри на музичних інструментах, діти відкривають для себе світ музичних звуків, розрізняють красу звучання різних інструментів. У них поліпшується якість співу (чистіше співають), музично-ритмічних рухів (чіткіше відтворюють ритм).

Використання музичних інструментів у практиці в дошкільних навчальних закладів має місце, проте в більшості це ударно-шумові інструменти (барабан, румба, маракаси, трикутник, дзвіночок, вертушка, тріскачка, ложки тощо), так як вони є найпростішими та найдоступнішими як для дітей, так і для вихователів. Основна їх роль – підкреслення ритму в музичному творі. На них можуть навчитися грати усі діти без винятку. У той же час використання мелодійних музичних інструментів (фортепіано, металофон, ксилофон, баян, акордеон, цитра тощо) в навчальному процесі часто відсутнє. Причиною цього є, зокрема, незнання педагогом особливостей того чи іншого інструменту, не володіння методами та прийомами гри на них. Це робить вихователів, музичних керівників беспорядними у цьому сенсі й призводить до того, що вони просто, йдучи по шляху найменшого спротиву, ігнорують цей вид діяльності. Унаслідок цього бажання дітей грати на *мелодійних музичних інструментах* так і залишається нереалізованим. А практичний досвід дає нам право стверджувати, що є воно у всіх без винятку дітей. У ході музичних занять, діти не тільки з великим захопленням слухають звучання музичних інструментів, а й емоційно реагують, радісно вигукують, тупають ніжками, плещуть у долоньки, висловлюють бажання спробувати зіграти, таким чином виражаючи захоплення та інтерес.

У сучасних умовах, коли зростають вимоги до естетичного виховання дітей, музичним іграшкам і дитячим інструментам має відводитися особлива роль. Вони широко мають використовуватися як у ДНЗ, так і у сім'ї, долучаючи тим самим дитину до сфери музики, допомагаючи розвиткові її творчих здібностей.

Є багато різних можливостей використання таких музичних інструментів у дошкільних установах. Це і музичні заняття, інтегровані заняття, індивідуальні заняття музикою у вільні години, колективне виконання музичних творів у дитячому оркестрі, трудова, ігрова діяльності тощо.

У свою чергу, педагоги мають прагнути не лише викликати інтерес до музичних інструментів а й навчити грати на них.

Ініціатором навчання дітей гри на музичних інструментах вже в 20-і рр. став відомий музичний діяч і педагог Н.А. Метлов. Йому ж належить ідея організації дитячого оркестру (спочатку шумового, потім змішаного). Н.А. Метлов провів велику роботу зі створення й вдосконалення конструкції дитячих музичних інструментів, що мають звукоряд, – металофона і ксилофона [5].

Ним був відібраний репертуар, що включав народні поспівки та інші твори, зручні для виконання на дитячих музичних інструментах, розроблені деякі правила їх інструментування. У своїх публікаціях Н.А. Метлов подав докладні методичні рекомендації по використанню, настройці інструментів, послідовності навчання дітей гри на музичних інструментах, опис прийомів гри на кожному з них, наводив приклади готових інструментувань для дитячого оркестру.

Спільно з Н.А. Метловим в 20-40-і рр. працювали відомі педагоги – Т.С. Бабаджан, Ю.А. Двоськіна, М.А. Румер та інші. Згодом розробкою цих питань методики займалася Н.А. Ветлугина і її учні (Д.О. Лінкявічус, В.В. Іщук та інші) [5].

На п'ятому році життя дітей вперше починають навчати грати на музичних інструментах, що мають звукоряд (металофон, фортепіано).

Існує декілька способів навчання гри дітей дошкільного віку на мелодійних музичних інструментах: по нотах, на слух, за колірними і цифровими позначенням.

Навчання дітей гри по нотах є процесом доволі складним, використовується переважно на практиці в роботі з музично обдарованими дітьми. Відтак, без постійної й цілеспрямованої індивідуальної роботи переважна більшість дошкільників не спроможні оволодіти нотною грамотою. У даній ситуації діти мають навчитися розуміти зв'язок розташування нот на нотному стані зі звучанням їх в мелодії, виключивши механічне відтворення нотних знаків. А це вимагає довготривалої індивідуальної роботи музичного керівника.

Гра на слух, вимагає постійного розвитку у дитини слуху, слухової серйозної підготовки. Це теж є трудомісткою роботою, що займе дуже багато часу для досягнення поставленої мети – відтворення дитиною мелодії на слух. Слід зауважити, що і перший, і другий способи дають найбільший розвиваючий ефект, проте не можуть бути задіяні по відношенню до всіх дітей, котрі у кращому випадку будуть мати можливість задовольнятися ударно-шумовими інструментами і ніколи не спробують музикувати на мелодійних інструментах, що є великим мінусом.

На нашу думку, завданням педагога є надання можливості всім бажаним навчитися грати на мелодійних музичних інструментах, створення умов для цього. Цей процес має бути, по-перше, доступним, а по-друге, швидким.

Відтак, такою методикою навчання дітей музикуванню на мелодійних музичних інструментах таких як фортепіано, металофон, ксилофон, акордеон тощо є колірна система. Дана система, поширена за кордоном, зручна для швидкого оволодіння дітьми грою на інструментах, відтак, розглянемо методику навчання дітей гри на фортепіано.

Насамперед, музичному керівникові чи вихователеві слід заздалегідь вирізати з картону різнокольорові кружечки. Так як нота є сім, то їх має бути теж сім. Виготовлені кольорові кружечки слід наклеїти на клавіші фортепіано. Наприклад, нота до – коричневий кружечок, ре – синій, мі – червоний, фа – зелений, соль – жовтий, ля – фіолетовий, сі – помаранчевий. Окрім цього педагог має виготовити ще одну наочність – ноти, які зовсім не будуть мати схожості з тими нотами, які ми звикли бачити (жодних ключів (скрипичних, басових), ніякого нотного стану, тактів тощо). Береться картон формату А-4, і на ньому, відповідно до нотного тексту малюємо кружечки. Наприклад, візьмемо добре відому українську народну пісню «Жили у бабусі». Першою нотою нотного тексту є нота фа, а нота фа у нас зелений кружечок. Отже, перший кружечок, який ми намалюємо, буде зелений. Наступна нота – мі (червоний кружечок), отже, малюємо наступний кружечок червоний і т. д. Відтак зліва направо, ми створюємо ряди з кольорових кружечків, бажано вміщувати в ряд стільки кружечків, щоб їх кількість відповідала музичній фразі.

Дитина бачить на папері зелений кружечок, натискає клавішу, на якій наклеєний зелений кружечок, бачить синій кружечок, натискає клавішу з синім кружечком і т.д.

Перед тим як розпочати з дітьми розучувати музичний твір на тому чи іншому інструменті, дорослий сам має декілька разів грамотно його програти і проаналізувати з дітьми (визначити характер твору, його жанр, з'ясувати де звуки довгі, а де короткі), простукати, проплескати ритмічний малюнок, проспівати мелодію на склад ля, викласти ритмічний малюнок музичного твору за допомогою паличок.

Аналогічно, також за колірною системою ми навчаємо дітей грати на **металофоні**. Проте технічні прийоми будуть дещо іншими.

Металофон є доступним для дітей дошкільного віку. Складається він із 8 (12) пластинок. Його найкраще покласти на невелику підставку на рівні колін того, хто грає. Якщо підставки немає, інструмент можна покласти на коліна.

Грають на металофоні за допомогою дерев'яних молоточків (паличок). Молоточок слід тримати вільно трьома пальцями, а саме таким чином, щоб він лежав на середній частині другого пальця, а великий палець щоб притримував його зверху. Бити треба по середині пластинки і основне – вдаряти легко. Кисть при цьому має бути розслабленою. Якщо ж дитина триматиме молоточок затиснутим у кулаці, вдарятиме голосно, затримуватиме його на пластинці, то звук не вийде «чистим», буде неприємним. Зазвичай діти грають однією, правою рукою, поклавши металофон на столик, або на столик (пюпітр).

Аналогічно діти навчаються грати на ксилофоні.

У міру того, як діти навчаються грати на металофоні, ксилофоні можна показати їм, як користуватися **цитрою (що це)**.

Щоб діти легше орієнтувалися в розташуванні струн, також можна використовувати цифрову систему. У нижню частину цитри підкладається під струни паперова смужка з кольоровими кружечками. На цитрі грають медіатором (пластмасовою пластинкою із загостреним кінцем), який тримають трьома пальцями – великим, вказівним і середнім, роблячи рух кистю руки праворуч. Для зручності гри на цитрі і кращого резонансу інструмент кладуть на дерев'яний столик. Лівою рукою дитина злегка підводить верхній кут цитри, тримаючи лікоть на столику. Це робиться для того, щоб під час гри не опускати надто голову, що не дає змоги бачити цифрове позначення струн.

Наступним музичним інструментом, під час навчання гри, на якому можна також використовувати колірну систему, може бути **акордеон**. Перш ніж навчати гри на акордеоні, слід показати дітям, як правильно сидіти й тримати інструмент. Дитина має сидіти на стільці, займаючи приблизно половину сидіння, ноги мають перебувати на підлозі. Один ремінь акордеона надягають на середину правого передпліччя, інший – на середину лівого. Перший ремінь довший, короткий ремінь на лівому передпліччі додає інструменту стійкість. Акордеон встановлюють на коліні так, щоб ліва частина корпусу акордеона і хутро під час гри підтримувалися лівою рукою. Освоївши гру сидячи, дитина зможе грати і стоячи.

У дитячому садку навчаємо грати лише правою рукою, яка вільно лежить на клавіатурі. Під час гри діти торкаються клавіш подушечками пальців. Лікоть опущений, пальці напівзігнуті. Треба стежити, щоб діти не грали одним пальцем. Для кожної мелодії вказується зручне розташування пальців (аплікатура).

Якщо дитині складно грати п'ятьма пальцями правої руки, на перших порах можна користуватися чотирьохпальцевою системою гри: великий палець під клавіатурою в природному положенні, як на баяні.

При навчанні дітей гри на акордеоні використовуємо теж колірну систему. Кольорові кружечки наклеюємо на верхню частину білих клавіш. Поступово діти перестають дивитися на кольорові кружечки і грають, не дивлячись, користуючись м'язовим відчуттям.

З духових інструментів рекомендується брати **духову гармоніку** «Мелодія-26», яка має фортепіанну клавіатуру з 26 клавіш. Інструмент слід тримати лівою рукою, коли чотири пальці охоплюють ручку, великий палець упирається в інструмент із зворотного боку знизу. Мундштук беруть в рот. Інструмент потрібно тримати злегка похило вниз. Ліва рука і лікоть підведені. Права рука приймає те ж положення, пальці трохи зігнуті й вільно пересуваються по клавіатурі. Грати на духовій гармоніці потрібно п'ятьма пальцями, як на фортепіано. Спочатку можна користуватися чотирьохпальцевою системою, як на акордеоні. На верхню частину білих клавіш наносять цифри. Коли діти опанують клавіатурою, цифри можна зняти. Звук залежить від струменя повітря, тому дути потрібно без напруги. Після закінчення гри слід видалити вологу, що накопичилася. Для цього користуються спеціальним клапаном: натискають кнопку на зворотному боці інструменту і легко дмуть в мундштук.

Опанування нового інструменту рекомендується починати з вже знайомих послівоків (на одному, два, трьох звуках), які діти підбирають на слух після знайомства з прийомами гри, способами звуковидобування.

Важливо, щоб діти відчували виразні можливості нових інструментів, навчилися використовувати різноманітність тембрових фарб. У старшому дошкільному віці діти вже усвідомлюють, що за допомогою кожного інструменту, що навіть не має звукоряду, можна передати певний настрій.

Таким чином, навчання гри на музичних інструментах включає три етапи: на першому – діти слухають і запам'ятовують мелодії, проспівують їх, знайомляться з прийомами гри, на другому – підбирають поспівки, на третьому – виконують їх по своєму бажанню.

Дана методика дає можливість спробувати грати на мелодійних музичних інструментах усім зацікавленим дітям. Вона може слугувати початковим, перехідним етапом для тих дітей які в подальшому виявлять бажання серйозно займатися даним видом діяльності і в майбутньому стануть професійними виконавцями. Відтак, вважаємо, що дану методику доцільно широко використовувати в практиці дошкільного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Єгорова І. В. Формування національної самосвідомості у підлітків на уроках музики в ЗОШ. Автореф. дис... канд. пед. наук / І. В. Єгорова. – К., 2002. – 20 с.
2. Ляшенко І. Ф. Народність і національна характерність музики/ І. Ф. Ляшенко. – К., 1957.
3. Макаренко Г. Філософія і музика: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше / Г. Макаренко. – К.: Факт, 2001. – 152 с.
4. Радынова О. П., Музыкальное воспитание дошкольников/ О. П. Радынова, А. І. Катинене, М. Л. Палавандишвили. – М.: Просвещение: Владос, 1994.
5. Система обучения детей игре на музыкальных инструментах в детском саду. (из опыта работы МДОУ 18 «РОСИНКА»). – Режим доступу: www.ivalex.vistcom.ru/metod1.htm
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський / Вибрані твори в 5-ти т. / Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 7 – 283.
7. Фрицюк В. М. Художнє сприйняття. Зорові образи у сприйнятті музики / В. М. Фрицюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2003. – №9. – С. 81-84
8. Якимчук С. Методика музичного виховання / С. Якимчук. – Рівне : РДГІМ, 2003. – 160 с.

The method of teaching playing the musical instruments by the children of preschool age is shown in the article.

Key words: *melodious musical instruments, the system of colours.*

УДК 376/6/09(438) “XX”

Карпенко О. Є.*

З ІСТОРІЇ ЗАСНУВАННЯ ДИТЯЧОГО МІСТЕЧКА В ІМСТІ

У статті вперше висвітлено ідею заснування дитячих містечок СОС, яка належить австрійському педагогові, активному громадському діячеві, засновнику міжнародної організації “SOS-Kinderdorf International” Герману Гмайнеру (1919 – 1986). Зосереджена увага на соціально-економічних аспектах реалізації проекту дитячого містечка. Висвітлено концептуальні положення Г. Гмайнера щодо заснування і будівництва перших будинків у першому дитячому містечку Австрії – місті Імст.

Ключові слова: *Герман Гмайнер, дитяче містечко СОС, діти-сироти, Імст, Австрія.*

Одне з головних завдань будь-якого суспільства і держави – зберегти дитинство, досягнути емоційного добробуту, створити всі умови для подальшого успішного та особистісного розвитку дитини, забезпечити право дитини на виховання у сім'ї. Це право зафіксоване і в міжнародних документах (Конвенція ООН про права дитини, Декларація прав дитини, Всес-

* © Карпенко О. Є., 2012

вітня декларація про забезпечення виживання захисту і розвитку дітей тощо), і в законодавчих актах кожної держави. Створення оптимальних умов для підтримки соціально незахищених категорій дітей є одним з найважливіших завдань сьогодення, яке полягає не в ізоляції знедолених дітей від соціуму, а в їхній інтеграції у соціум через пріоритетність в соціальній політиці саме сімейних форм допомоги дітям-сиротам. Однак ця ідея має історичне коріння.

Творцем освітньої системи дитячих містечок (SOS-Kinderdorf) був австрійський педагог, лікар Герман Гмайнер (1919 – 1986 рр.). У 1949 р. він створив у місті Імст перший будинок для дітей, позбавлених батьківського піклування. Перше “дитяче поселення” сьогодні слугує зразком для національних асоціацій у всьому світі. Актуальність проблематики зумовлена й відкриттям першого в Україні SOS-Kinderdorf у Броварах Київської області, розрахованого на 84 дитини, що залишилися без батьків.

Історію заснування та діяльність SOS-Kinderdorf в Австрії висвітлюють Н. Gmeiner, С. Honsal, Н. Reinprecht, Н. Schreiber, W.Vyslozil, у Польщі – І. Kieszkowska, W. Kowalski, R. Kucha, Z. Łobocki. Фрагментарно означена проблема відображена у працях О. Власової, І.Пешиної. Питання дитячих містечок сімейного типу відображено в публікаціях В. Виноградової-Бондаренко, В. Оржеховської, Ю. Трушина, А.Фролової. Праці зарубіжних (І. Reis, Р. Emeri, J. Kolli) і вітчизняних (Ю.Азаров, О.Осколкова, Г. Сатаєва, Г. Фінчук, В. Яковенко) учених присвячені проблемам сирітства, розвитку різних форм опіки. Вивчення літератури засвідчило, що освітня концепція Г. Гмайнера, виникнення та діяльність першого містечка в Австрії в українськомовній літературі розкрита повною мірою.

Мета статті – на основі вивчення й аналізу наукових праць австрійських і німецьких фахівців з SOS-Kinderdorf, які містяться в бібліотеці Академії Германа Гмайнера, у педагогічній бібліотеці австрійського об'єднання SOS-Kinderdorf, де автор перебувала на стипендії Фонду стипендій Австрійської Республіки для аспірантів в Університеті ім. Леопольда Франценца м. Іннсбрук, висвітлити витоки заснування та діяльність першого дитячого містечка в м. Імст Австрії.

Виклад основного матеріалу. Розруха після Другої світової війни в Австрії, як й інших державах, спричинила дискусії про реформи і нові способи виховання сиріт. У зруйнованих бомбардуваннями великих містах та дитячих притулках, серед мільйонів вигнанців панували відчай, беспорядність і байдужість. Саме з такою картиною безвиході зіштовхнувся Герман Гмайнер під час навчання у м. Іннсбрук. Створені на той час будинки для сиріт та установи для виховання не могли забезпечити відповідні умови проживання і виховання. З цього моменту сенсом його життя стала ідея порятунку дітей, чиє дитинство безжалісно руйнували вчинки дорослих людей. Він глибоко вивчав прогресивні ідеї гуманістів Франке, Песталоцці, Віхерна, Єви фон Тіле-Вінклер і невтомно шукав шляхи забезпечення допомоги безпритульним дітям [1, с. 2–3].

Г. Гмайнер визнавав, що реформа в опіці над осиротілими дітьми та молоддю давно назріла і потребує певних дій. Адже стара система опіки опиралася на такі положення:

- 1) замість втрачених батьків діти отримували вихователя чи наглядача;
- 2) рідних братів та сестер розподіляли по вікових групах хлопців і дівчат;
- 3) у таких установах дитина, як правило, не виховувалася індивідуально, недостатньо уваги приділялося її особистості, не відчувала себе частиною суспільства;
- 4) вихованець, який досягнув повноліття, покидав соціальну установу і потрапляв у цілком новий та невідомий для нього світ. [7, с. 70].

Г. Гмайнер хотів замінити існуюче соціальне забезпечення опікою, наближеною до сімейної, де дитина зможе отримати достатньо материнської любові та оптимальне забезпечення у всіх сферах життя. Він розумів, що його концепція не є цілком оригінальною – вона опиралася на досвід попередників. Звісно, ідея ставила під сумнів загальноприйнятий у той час спосіб опіки дітей-сиріт, однак дитячі села мали стати не викликом дитячим будинкам старого типу, а пропозицією нового методу опіки над сиротами. Основне їхнє завдання – виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, здоровими та щасливими.

Піклуючись протягом двох років хлопчиком (сиротою), Г. Гмайнер зрозумів, що у цьому процесі відсутня материнська любов. Згодом у спогадах про матір він знайшов розв'язання цієї проблеми: "...і знову мені допоміг образ моєї матері, який весь час живе в моєму серці. Після війни, коли я вчився в університеті, і у вільний час працював з молоддю, зустрічав велику кількість покинутих, безпритульних і забутих хлопців та дівчат. Таких дітей і молодь не можна було просто так залишити на вулиці. Часто це були діти, які втратили матір чи від них вона відмовилась. Цим дітям не потрібно було нічого, окрім матері, яку я мав" [3, с. 8].

Г. Гмайнер будував концепцію дитячого містечка з власного досвіду. Він пригадував, що у дитинстві, крім батьків, дитина має братів і сестер, а також невелике село, в якому вони жили і бачили, як люди поведуться та спілкуються між собою. У програмі відкритої соціальної опіки він виділяє такі основні засади:

- 1) замість втрачених батьків дитина повинна мати виховательку, яка буде люблячою і готовою піклуватися про неї упродовж свого життя;
- 2) дитина повинна мати братів та сестер, тому матір опікується одразу дітьми (від 7 до 9 осіб) різного віку та статі. Рідні брати та сестри, які втратили своїх батьків, залишаються разом в одній сім'ї;
- 3) нова матір зі своїми дітьми, як нова сім'я, потребує власного будинку, оскільки повинна проживати разом;
- 4) будинки з сім'ями та їхніми мешканцями утворюють дитяче містечко на чолі з директором, який регулює та опікується спільними проблемами цих сімей [7, с. 71].

Поштовхом до створення першого SOS-Kinderdorf могло бути багато причин: і рання втрата матері, доля молодшого брата Антона, опіка сестри Ельзи, і те, що під час війни його врятував російський хлопчик, але останньою краплею стала зустріч із 12-річним сиротою взимку 1947 р., яка назавжди залишила слід у душі австрійського гуманіста й стала поворотним пунктом у його житті.

Непохитне переконання Г. Гмайнера полягало в тому, що єдино справедливим і правильним для знедолених дітей є створення "моделі сімейного виховання", яка зможе повернути їм не лише втрачений дім та сім'ю, але й можливість нормально розвиватися в умовах захищеності та любові. Незважаючи на жорстку критику та суперечності у науковому світі, Г. Гмайнер висунув ідею створення SOS-Kinderdorf. У здійсненні цієї ідеї мало хто вірив, вважаючи неможливим її реалізацію на практиці [6, с. 12].

У 1948 р. Г. Гмайнер звернувся до багатьох державних, релігійних та приватних установ, що, на його думку, могли б допомогти у втіленні новаторського задуму. Проте ніхто не був у захопленні від такої, здавалося, нереалістичної ідеї. Згодом він напише: "Сталося те, про що я ніколи не думав. Почувши мою ідею, всі закривали переді мною двері. Я був там, де думав, що мені будуть вдячні за план, який давав можливість розв'язати проблеми з молоддю. Однак мене вважали дурнем. З мене весь час сміялися. Немає значення, куди я звертався, мені завжди відмовляли. Мене ніхто не сприйняв серйозно." [3, с. 74].

Г. Гмайнер був розчарований і позицією католицької церкви, яка не може допомогти, оскільки дитячі містечка не є католицькою чи взагалі релігійною організацією. Така відповідь обурила його, адже ідея дитячого містечка полягала в тому, щоб об'єднати всі релігії світу. Він неодноразово наголошував, що на соціальну роботу не повинні впливати ні релігійні, ні расові, ні політичні погляди. Педагог розумів, що все залежить лише від його власної наполегливості. Зі своїми однодумцями він все таки придумав, як зібрати необхідні на будівництво гроші та провів акцію "Дай мені тільки один шилінг!". [2, с. 12].

Г. Гмайнер разом зі своїми однодумцями, не маючи жодної підтримки від влади, на початку 1949 р. заснує Societas Socialis (Громадське Об'єднання) – об'єднання зі статутом і організаційною структурою для реалізації проекту. Консорціум лікарів, педагогів, соціальних працівників мали спільно знайти інноваційне розв'язання проблеми опіки неповнолітніх. Герберт Пфаннер, студент юридичного факультету з Форарльберга та член цього об'єднання, юридично

оформив ідеї Гмайнера та 8 березня 1949 р. представив їх в управлінні громадської безпеки м. Іннсбрук. У статуті Societas Socialis йшла мова про заснування приватної організації для допомоги сиротам; будівництво будинку для сиріт разом з телефонним зв'язком для прийомних батьків; створення соціальної організації “Матір і дитина” для захисту неодружених матерів; створення робочої асоціації вихователюк, лікарів та медперсоналу. [6, с. 14].

Згодом повинні були затвердити “Будинок матерів” для жіночого колективу, а також зазначити у статуті склад опікунського персоналу. До жіночого колективу Г. Гмайнер відносив неодружену жінку або вдову, віком від 18 до 30 років, яка мала відповідні професійні та моральні якості. У разі одруження матері-СОС, вона мусила залишити дитяче містечко [3, с. 63].

Наступним кроком цього об'єднання став пошук матерів за допомогою оголошень, які розміщували в кінотеатрах, на пошті та інших установах. Однією з перших на роботу матері зголосилась Гелене Дідл, яка після війни добровільно опікувалася покинутими дітьми. Вона була приголомшена, коли замість старого сивого керівника побачила молодого студента. Гелене стала його найкращим вербувальником, помічницею, завзято допомагала при будівництві першого дитячого містечка і стала першою його матір'ю. Фінансове становище об'єднання було не надто міцним – у касі було тільки 600 шилінгів. Г. Гмайнер розпочав пошук ділянки, яку б можна було купити за ці гроші. Найбільш сприятливим місцем виявилось містечко Імст (Тіроль). [7, с. 73].

Уже восени 1949 р. Г. Гмайнер виступав перед місцевими жителями та владою з такою промовою: “Ми дозволяємо дітям занепасти і забуваємо при цьому, що згодом будемо залежні від них. Будучи егоїстами, ми не задумуємось про них. Іноді взагалі їх не помічаємо. Часто відсторонюємо від себе. Вони потрапляють у притулки чи тюрми; саме ті, які більше не мають батьків та домівки. Всі вони змушені йти шляхом загибелі ... Допоможіть мені, тверді серця людей відкрити для потреб покинутих дітей. Допоможіть мені, збудувати це містечко, містечко для дітей. Допоможіть мені, цим бідним дати нову домівку. Для цього необхідна ваша жертва. Я вже давно вирішив для себе займатись тільки бідними, покинутими дітьми і вбачаю в цьому сенс свого життя. Я відмовився від власного покликання, від кар'єрного зросту, оскільки хочу збудувати це містечко. Воно повинно стати маленьким промінчиком у нашому темному світі. Світло для дітей, які ростуть у тіні нашого середовища ...” [4, с. 18].

Після цього ще виступив місцевий бургомістр Кох, котрий з радістю підтримав ідею Г. Гмайнера та дав йому дозвіл на будівництво першого будинку для дітей в Імсті. Ділянка була розташована на горі, без електрики та води, будівництво велося здебільшого власним коштом [4, с. 20].

Перший будинок в Імсті, який отримав назву “Будинок Миру”, розбудовувався дуже швидко. Г. Гмайнер контролював роботу будівництва і у вихідні сам разом з іншими молодими хлопцями брав активну участь у цьому. За кожен грошову жертву він одразу ж купував будівельні матеріали. На щастя, перший будинок не вимагав повернення коштів, адже був профінансований його прихильниками [7, с. 75].

До збирання коштів на будівництво долучилася і молодь, зокрема через виготовлення та реалізацію різдвяних листівок. 17 листопада 1949 року Гелене Дідл з підлітками молодіжної групи отримали значно більшу суму коштів, ніж очікували. Загальні надходження з акції дали можливість розпочати будівництво другого будинку. “Будинок Різдва” був також названий і в честь Гелене Дідл, яка найбільше долучилася до різдвяної акції [7, с. 77].

Отримані результати підбадьорювали Г. Гмайнера, і він попросив підтримки в заступника голови земельного управління Майера. Отже, третій будинок фінансувався місцевою промисловістю; четвертий – за рахунок жертвувань влади та громадян зі Східного Тіролю; п'ятий – акції “Великодні листівки”. Як тільки на початку грудня 1949 р. був споруджений “Будинок Миру”, одразу розпочалось будівництво інших чотирьох будинків, які отримали такі назви:

“Різдво”, “Промисловість”, “Східний Тіроль”, “Великдень”. Щоб успішно завершити цей рік, на Різдвяні канікули Гмайнер організував відпочинок у горах на лижах – свято для 120 дітей та батьків, а також провів Святий вечір у колі своїх однодумців, серед яких були секретар Гофер з центру молоді, випускник гімназії Фрітц Гайдер, який згодом керував найбільшим дитячим містечком Австрії, у Гінтербрюлі поблизу Відня [5, с. 56].

На 1950 р. Г. Гмайнер запланував закінчити будівництво цих чотирьох будинків. Зі скромними засобами, дешевою робочою силою – переважно молодими хлопцями, які працювали у вихідні дні або ж улітку. Спорудження дороги і електроживлення фінансувалося з місцевого бюджету завдяки бургомістру Кох. Дозволений збір коштів на будинки та дорогу потребував багато зусиль, часу, а також великої кількості волонтерів. Щодо продовольства і текстильної продукції, потрібно було скласти модель дитячого містечка і закупити необхідні речі за ціною від двох до чотирьох шилінгів. На завершення збору грошей на дорогу був організований парад квітів, до якого всі учасники акції працювали день і ніч. Г. Гмайнер разом з гірськолижною рятувальною службою прикрашав квітами вагони, які Гелене приготувала з дітьми. У цей час дівчата шили одяг та думали над програмою виставки. Акція була проведена успішно, і її результати довго не змусили себе чекати [3, с. 91].

28 квітня 1950 р. відбулося перше офіційне генеральне засідання Громадського Об'єднання (Societas Socialis) під керівництвом заступника голови міста Йозефа Антона Майра. Як голова засідання, Г. Гмайнер виступив зі звітом про попередню успішну діяльність його об'єднання. Для того, щоб новозбудоване містечко можна було відрізнити від інших соціальних установ, Г. Гмайнер назвав його SOS-Kinderdorf (надалі – дитяче містечко СОС). Абревіатура SOS (СОС) означає Save Our Souls – “Врятуйте наші душі!”, який одразу ж став гаслом цього об'єднання, де діти мали отримати захист [7, с. 79].

Протягом червня, липня та серпня у Гезельгері психолог пані Клеф проводила курси для претендентів на посаду матерів. Після успішного навчання проводився відбір на перші пости матерів. Уже восени проходила підготовка до другої акції різдвяних карток, і в листопаді вони потрапили не тільки на землі Тіроля, але й Зальцбурга і Форарльберга [5, с. 64].

У серпні з'явився перший “Вісник дитячого містечка” (“Kinderdorfbote”) як інформаційний бюлетень для усіх членів та меценатів Громадського Об'єднання. Редактором першого номеру став Фрітц Гайдер, який вже протягом року працював на будівництві дитячого містечка. Ще будучи гімназистом, з 1947 р. Ф. Гайдер належав до молодіжної групи Гмайнера, де часто проявляв лідерські здібності. Через три роки, після складання випускних екзаменів, він постав перед вибором подальшої професії. Через п'ять років він керував видавництвом дитячого містечка, аж доки Гмайнер запропонував йому стати директором дитячого містечка в Гінтербрюлі, найбільшого на території Австрії. Його місце у 1956 р. посів Альберт Кюллер, який під своїм керівництвом зібрав цілий штаб працівників, фотографів, перекладачів та ін. [7, с. 81].

1 грудня 1950 р. у дитячому містечку СОС у м. Імст відбулося свято на честь завершення будівництва 4 будинків. Під час святкування Гмайнер отримав від архітектора Штайнмайера ключі від цих домівок. [7, с. 85]. Навесні 1951 р. Гелене Дідл разом з дітьми заселилися у перший “Будинок Миру” [3, с. 93].

Зазначимо, що на початку існування дитячого містечка було чимало проблем, зокрема часте переселення керівництва. Позаяк вони не мали свого приміщення, а весь час винаймали, Гмайнер вирішив перевести його до Відня, оскільки звідси було простіше дістатися до інших земель Австрії. Досить часто на вихідні йому доводилося їхати в Імст, переважно в супроводі Фрітца Гайдера. У суботу він збирав усіх матерів дитячого містечка на нараду, у неділю спілкувався з дітьми, а в понеділок повертався до Відня. Гмайнер розумів, що сам він не справиться з усією роботою і почав заохочувати інші кадри до співпраці, зокрема психологів та педагогів [7, с. 87].

Перші діти, котрі прийшли у дитяче містечко, були з найбідніших округів. Мешканці Імста спочатку ігнорували цих дітей і були обурені, що вони ходять у ту ж саму школу, що й їхні діти. Однак Гмайнер знав, що діти в його містечку не були погані, а тільки бідні й покинуті. Він переконував матерів та працівників дитячого містечка в тому, що цим дітям потрібна підтримка, розуміння та любов [3, с. 75].

З нового навчального року (1951/1952) діти дитячого містечка СОС почали відвідувати загальноосвітню школу Імста. Кожного дня діти могли спілкуватися з іншими дорослими та однолітками за межами свого дитячого містечка. Неодноразово таке спілкування завершувалося конфліктами. При їх подоланні Г. Гмайнер, як правило, опирався на думку матерів дитячого містечка, які знали, як їхня дитина може вчинити у тій чи іншій ситуації [7, с. 89].

У жителів Австрії ідея Г. Гмайнера знайшла широкий відгук: люди зрозуміли і повірили йому, кількість друзів дитячого містечка зростала з кожним днем. Перше містечко невдовзі досягло несподіваного успіху, вийшовши за рамки початкових задумів та планів. Через декілька років ця ідея облетіла весь світ і міцно утвердилася як у Європі, так і на інших континентах [5, с. 69]. На сьогоднішній день у дитячому містечку Імст розміщено 12 будинків сімейного типу, в яких проживає 42 дитини, дитячий садочок та 4 групи дітей, які живуть разом з матерями СОС, проте мають тісні контакти зі своїми рідними батьками, і в майбутньому повинні до них повернутися. З квітня 2004 року тут працює центр опіки, який надає недовготривалу допомогу дітям та батькам у кризових ситуаціях.

Отже, ідея Г. Гмайнера внесла позитивне розв'язання виховних проблем щодо осиротілої дитини і була замінена благочинною участю у її долі. SOS-Kinderdorf прагнув виховати дитину, наскільки це можливо, у нормальних умовах. Майже всюди там, де була впроваджена ідея SOS-Kinderdorf, люди почувались тісно пов'язаними зі "своїм" SOS-Kinderdorf і з "їхньою" опікою довіреними дітьми. Подальшого висвітлення потребують витоки, генеза і діяльність SOS-Kinderdorf у Німеччині, вивчення можливостей творчого використання австрійського і німецького досвіду в Україні.

Список використаних джерел

1. Beringer P. Die Hermann Gmeiner Story / Peter Beringer // Impuls. SOS-Kinderdorf. – 2009. – Nr. 2. – S. 2 – 3.
2. Gmeiner H. Eindrücke Gedanken Bekentnisse / Hermann Gmeiner. – Innsbruck; München: SOS-Kinderdorf, 1987. – 110 s.
3. Honsal C. Für die Kinder dieser Welt. Hermann Gmeiner: der Vater der SOS-Kinderdörfer. Die Biografie / Claudio J. Honsal. – München: Kösel, 2009. – 288 s.
4. Reinprecht H. Hermann Gmeiner, Abenteuer Nächstenliebe. Österreichischer Bundesverlag / Hansheinz Reinprecht. – Wien: ÖBV, 1989. – 256 s.
5. Schneider R. Es ist umsonst. – 50 Jahre Kinderleben. Eine Festschrift / Robert Schneider. – Imst: SOS-Kinderdorf, 1999. – 184 s.
6. SOS-Kinderdorf forum. Hermann Gmeiner Academy. – 2008. – Nr 35. – 38 s.
7. Stadelmann L. Hermann Gmeiner: ein Leben für die Mütterlosen / Ludwig Stadelmann. – Zürich: Neues Leben; Bad Goisern, 1970. – 160 s.
8. www.sos-kinderdorf.at/SOS-Imst

The article reveals the idea of foundation of SOS Children's Villages which belongs to the Austrian teacher, an active public figure and the founder of the international organization "SOS-Kinderdorf International" Hermann Gmeiner (1919 - 1986). Great attention is focused on the social and economic aspects of realization of Children's Village project. Besides, here are the main conceptual statements of H. Gmeiner as to the foundation and building of the first houses in the first Children's Village in Austria in the city of Imst highlighted.

Key words: Hermann Gmeiner, SOS Children's Village, orphans, Imst, Austria.

УДК 7035:37.018.51

Лопухівська А. В. *

ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається проблема розвитку соціальної активності учнів сільської школи. Розглянуто питання соціалізації учнів, що охоплює процес залучення їх до культурних цінностей. З'ясовано завдання вчителя в організації навчально-виховного процесу, що сприяють самореалізації і самовизначенню особистості.

Ключові слова: соціальна активність, соціалізація, соціальний розвиток, сільська школа.

На сучасному етапі однією з важливих проблем педагогічної науки є формування соціально активної особистості. Розвиток соціальної активності має особливе значення для учнів сільських шкіл при розв'язанні ними проблем життєвого самовизначення, подоланні кризових ситуацій.

Формування соціальної активності учнів сільської школи має свої особливості, обумовлені специфікою навчально-виховного процесу з урахуванням обмеженого соціально-культурного простору. Позитивні фактори, що сприяють формуванню соціальної активності учнів, - це реальна можливість залучення до праці, дотримання народних традицій, життя у тісному зв'язку з природою, психологічна захищеність дитини від стресових ситуацій. Проте такі чинники, як відносна замкненість сільського життя, складні соціально-побутові умови визначаються як негативні. До того ж атмосфера пониженої активності, втрата багатьох культурних та духовних традицій проявляються в навчально-виховному середовищі сільської школи.

Дослідження підтверджують, що освітнє середовище надає широкі можливості для розвитку здібностей і нахилів кожної індивідуальності, котра " визначається не лише її вродженими якостями, а й специфікою конкретного поля соціальної діяльності і соціальних відносин, в якому формуються і реалізуються її здібності, де кожний включається безпосередньо в життєдіяльність суспільства" [2, с.10].

Зауважимо, що соціальна активність є складовою життєвої активності взагалі, "де поняття "активність і взаємодія" є системоутворюючими характеристиками. Зміст соціальної активності та соціальної взаємодії виявляється в єдності потенційного й актуального моментів існування соціальної сутності людини, який, на відміну від виявів соціальної пасивності, реалізується у просоціальних, асоціальних, антисоціальних діях індивіда, що мають характер самодіяльності. Тим самим соціальна взаємодія виявляється у процесах предметної діяльності і спілкування індивіда, що неминуче виникає у процесі спільного розгортання" [3, с.48].

Саме в умовах колективної взаємодії засвоюються норми соціального співжиття, набувається культура спілкування, формується соціальна активність. Оскільки активність дитини залежить головним чином від її мотивації, необхідно акцентувати увагу вчителя на вивченні індивідуальних особливостей учнів, збільшенні ступені їхньої самостійності.

Нині чи не найголовнішим завданням навчально-виховного процесу є адаптація юного покоління до системи ринкових відносин, аби випускники не виходили зі стін школи лише з певною сумою знань, але байдужі до обраної справи, безініціативні. Останнім часом на перший план почали висувати вимогу щодо реальної участі громадськості в управлінні школою. В цьому контексті модель співпорядкування витісняється моделлю суб'єкт-суб'єктної взаємодії, участі та співучасті дорослих і дітей у спільних справах.

Учні сільських шкіл з дитинства знаходяться під впливом системи суспільно зумовлених зв'язків і стосунків. У вихованні дітей сільської родини велике значення має "живучість" традицій народного виховання. Тому навчально-виховний процес, зорієнтований на родинність, підвищує роль життєвої і соціальної компетенції учнів. "Актуалізуючи і опосередко-

* © Лопухівська А. В., 2012

вучучи суспільні зв'язки і стосунки, соціальна комунікація утворює ту інформаційну мережу, за допомогою якої людина включається у систему суспільних відносин" [1, с. 15].

Соціальний розвиток, життєві орієнтири, цінності та запити сільських школярів мають специфічні ознаки. Ціннісні орієнтації у поєднанні із соціальними нормами складають цілісно-нормативну систему регуляції їхньої поведінки, яка постійно контролюється громадою через сусідів, родичів, школу, органи місцевого самоврядування. Необхідно розширювати досвід спілкування учнів, різноманітні контакти з батьками, громадськістю, оскільки сільські школярі мають обмежену кількість суб'єктів спілкування.

Мала чисельність учнівського і педагогічного колективів є суттєвою ознакою функціонування шкіл сільської місцевості. Організація навчальної діяльності учнів у школі не обмежується заняттями, оскільки навчальний і виховний процеси тісно пов'язані між собою. Адже особливе призначення сільської школи – у виховній роботі, оскільки школа є не лише освітнім навчально-виховним закладом, а центром культурного життя його мешканців, гарантом його стабільного розвитку. Позитивним моментом є те, що створюються сприятливі передумови для індивідуалізації навчальної і виховної роботи, взаємовпливу учнів, їхньої активності.

Наприклад, з метою розвитку соціальної активності, комунікативних здібностей школярів у Копачівській ЗОШ 1-11 ст. Обухівського району Київської області (директор Романенко А.П.) створений і активно діє клуб "Світ спілкування", який складається з таких секцій:

1-4 кл. - "Довкілля пізнаємо у грі" (виховання турботи про навколишній світ);

5-8 кл. - "Культура спілкування" (виховання культури міжособистісного спілкування).

Отже, у малочисельній школі до будь-якої позаурочної роботи залучають усіх учнів, зокрема, до участі в акціях по благоустрою, екологічних акціях, у різноманітних конкурсах, фестивалях, у корисних справах, у процесі яких здобувається практичний досвід громадянської дії. Як наслідок, вони чіткіше усвідомлюють, що реалізацію творчих задумів, досягнення життєвого успіху забезпечує власна активність.

Активна участь дитини в навчальній діяльності є однією з першооснов формування її соціальної активності. Адже, для дитини процес навчання є першою соціально нормованою діяльністю, в яку вона включається організовано. Таким чином, змінюється її соціальна позиція. Розкриваючи не лише здібності, а створюючи умови для їх постійного розвитку, вчитель робить процес навчання з одного боку – доступним і цікавим, а з іншого – моделює його для кожного. Рівноцінна підготовленість школярів при малій наповненості класів у сільській школі потребує від педагогів належних зусиль, щоб кожний учень опанував знання на рівні вимог та стандартів освіти.

Саме від якості навчального і виховного процесу залежить збагачення культурних національних цінностей як держави в цілому, та і певних її регіонів. Сільська школа має допомогти учням в оволодінні технологіями соціальної життєдіяльності, створити умови для інтеграції в соціокультурний простір.

Малочисельність більшості сільських шкіл вимагає пошуку оптимальних варіантів організації позакласної роботи, що враховує запити та інтереси дитини. Цьому слугують різновікові предметні й художні гуртки, клуби, творчі групи (напряму роботи відповідно зумовлює їх назву), виставки творчих робіт, читацькі конференції. Дієвість спільної діяльності зростає, якщо вона викликає в школярів позитивну внутрішню реакцію (ставлення) і стимулює розвиток соціальної активності учнів.

Отже, основними шляхами розвитку соціальної активності учнів є оптимально побудований навчально-виховний процес, раціональна організація позаурочних форм роботи та ефективна взаємодія з родиною.

Оскільки школа є чи не єдиним джерелом культури на селі, то проведення будь-якого виховного заходу – подія в житті села. Організація традиційних сільських свят, відродження народних ремесел, вивчення історії села, історії родоvodu, проведення краєзнавчої, екологічної робіт дозволяє учням відчувати свою причетність і взаємозв'язок з довкіллям, органічно увійти в систему стосунків, усвідомити відповідальність за збереження історії і культурного багатства

краю. З метою розширення народознавчої роботи вчителі залучають учнів до проведення дослідницької роботи: збирання оповідань, легенд, казок, підготовки альбомів з пошукової роботи (вивчення історії села, традицій своєї сім'ї тощо). Усі види й форми спільної діяльності педагогів, учнів, батьків доповнюють одне одного, сприяють оптимальному розв'язанню поставлених задач.

Доцільно створювати мережу гуртків для опанування традиційними народними промислами, зокрема з навчання учнів рукоділля, ткацтва чи лозоплетіння, різьблення по дереву. Адже характерною особливістю організації життєдіяльності сільських школярів є систематичне залучення їх до трудової діяльності.

Зазначимо, що особливості спілкування школярів кожного віку об'єктивно відображені в процесі суспільної діяльності в колективі. Основою змісту такої діяльності можуть бути національні свята, традиції мовленнєвого етикету українського народу, різноманітні конкурси, дискусії, ділові, інтелектуальні та рольові ігри, створення проектів, уроки-диспути, семінари, уроки прес-конференції, психологічні тренінги. Необхідно стимулювати соціальну активність через включення учнів у соціально змодельовані дії з поступовим переходом до реальної діяльності.

Саме через діяльнісний підхід в освітньому процесі учень бере участь у моделюванні явищ суспільного життя, засвоює навички комунікації. З цією метою пропонується моделювання проблемних ситуацій, створення індивідуально-групових програм навчання спілкуванню, впровадження факультативів з культури спілкування.

Практичне відпрацювання комунікативних умінь відбувається під час проведення тренінгів. В основі тренінгу спілкування лежить уявлення про основні принципи розвитку взаємин учнів, формування особистісного компонента комунікативних умінь. За допомогою спеціальної методики учнів навчають умінню сприймати точку зору іншого, слухати один одного і сприймати різні думки щодо вирішення завдання, виробляти власну позицію, знаходити своє місце в колективних діях, моделювати різні ситуації.

У процесі експериментальної роботи перевірено ефективність педагогічних умов формування соціальної активності учнів під час вивчення курсу за вибором "Сходинок зростання" і тренінгу спілкування "Пізнай себе".

У змісті програми курсу за вибором "Сходинок зростання" відображено такі компоненти розвитку особистості: ставлення до себе (особистісне ставлення), ставлення до інших (суспільна спрямованість), ставлення до діяльності (діяльнісна спрямованість). Зміна пріоритетів у формуванні особистості забезпечує високий рівень соціальної активності дитини в процесі діяльності щодо творчого оволодіння суспільними цінностями.

У початковій ланці освіти завдання курсу за вибором "Сходинок зростання" спрямовані на формування у дітей уявлень про навколишній світ і взаємини, правила поведінки; вміння толерантно ставитися до своїх однолітків. В основній школі тренінг спілкування "Пізнай себе" спрямований на розвиток уміння спілкуватися, конструктивно висловлювати власну думку.

Зазначимо, що тренінг спілкування "Пізнай себе" складається із занять, спрямованих на розвиток вміння спілкуватися, конструктивно висловлювати свої думки. Кожне заняття складається з таких частин:

- 1) теоретичного матеріалу, який подається у формі розповіді або міні-лекції;
- 2) практичних вправ, при виконанні яких учні можуть оволодіти комунікативними вміннями і навичками;
- 3) обговорення виконаних вправ.

Як приклад, розглянемо заняття "Ставлення до себе та до інших людей", мета якого – довести, що успішність спілкування залежить від ступеня відвертості і довіри.

У міні-лекції повідомляється, що, за визначенням вчених, існує чотири типи ставлення до себе та до інших:

1. У мене все погано – у тебе все добре.

При такому ставленні людина показує іншим, що не визнає своєї вартості і потребує від них підтримки, визнання. Вона повністю залежить від інших людей, їхньої думки про себе.

2. У мене все погано – у тебе теж.

При таких взаєминах немає джерела підтримки ні в собі, ні в інших. Люди, яких задовольняють такі стосунки, можуть відмовитися від будь-яких взаємин. Навіть, якщо їм пропонують свою підтримку, вони відмовляються від неї, бо вважають, що у них “все погано”.

3. У мене все добре – у тебе погано.

При такому ставленні людина намагається розраховувати лише на себе, відкидає підтримку, яку їй пропонують. Вона вважає, що було б краще, якби їй дали спокій, адже вона незалежна і не бажає спілкуватися з іншими.

4. У мене все добре – у тебе теж.

При таких стосунках людина відчуває свою цінність і неповторність іншої людини. Вона сприймає себе та інших, показує, що визнає свої та їхні сильні сторони, позитивні риси характеру.

У ході заняття підкреслюється, що більшість людей, в залежності від обставин, як правило, використовують один з визначених типів. А це означає, що їхні почуття до себе та до інших не дуже змінюються в процесі спілкування. Отже, якщо учень хоче мати добрі стосунки з іншими, необхідно навчитися спілкуватися з ними за четвертим типом. З цією метою пропонуються вправи, під час виконання яких виявляються почуття відвертості та довіри. Зокрема, вправа “Мої позитивні якості”. Оскільки саме на позитивних рисах будується спілкування з іншими, то необхідно кожному пригадати, чим він може пишатися. “Пригадайте свої успіхи в минулому. Запишіть: “Мої досягнення – це ...” (3-5хв.). А тепер поділіться на пари. Кожен по чергово розкаже про свої успіхи. Після цього з допомогою товариша поміркуйте над тим, які саме позитивні риси сприяли досягненню успіху. Запишіть: ”Мої найкращі риси – це ...” (5хв.). Потім кожен називає свої риси і запитує у всіх: “Які ще позитивні якості ви у мене помітили?”

У процесі обговорення наголошується, що кожна людина виробляє самооцінку щодо своїх здібностей, якостей характеру. Звичайно, вона не завжди відповідає реальній дійсності, не завжди буває точною. Іноді людина цінує себе надто високо, тоді як вона далека від досконалості. Або навпаки: людина має багато позитивних якостей, проте переживає почуття незадоволення собою, докладає чимало зусиль, щоб удосконалювати себе. Насамперед, необхідно виховувати в собі такі якості, як скромність і самокритичність, до того ж на такому рівні, щоб вони виявлялися в повсякденних вчинках.

У кінці заняття відбувається обговорення вправи.

1. Чи важко було виконувати вправу?
2. Що нового відкрили для себе?
3. Якого досвіду набули в процесі виконання вправи?

Отже, в процесі тренінгу “Пізнай себе” з’ясується, як учня сприймають інші, за якими ознаками складається враження про нього, як підтримуються добрі стосунки з іншими, пропонуються певні засоби розв’язання тієї чи іншої конкретної ситуації. Учні вчаться розв’язувати морально-етичні проблеми, аналогії яких зустрічаються в житті самих учнів, набувають досвіду гуманного спілкування. Слід підкреслити, що взаємовідносини з іншими людьми не можна нав’язати зовні. Необхідно, щоб вони з’являлися і розвивалися як результат активності самої особистості, яка усвідомила відповідальність за їх удосконалення.

У процесі експерименту узагальнено соціальні зв’язки особистості. Система взаємодії з однолітками або спілкування в різновіковому колективі сприяє встановленню суспільних стосунків між ними, створює можливості особистісного зростання, є засобом розширення соціальних контактів учнів сільської школи та їхньої успішної соціальної адаптації.

Найважливішою сферою, яка характеризує рівень готовності дитини у роботі навчального закладу, є соціальний розвиток, тобто якісні зміни, від яких залежить можливість життя в соціумі, взаємодія з однолітками, дорослими. Адже соціальний розвиток характеризується рівнем засвоєння учнями моральних норм і правил поведінки.

У результаті застосування особистісно орієнтованої методики формування соціальної активності збільшилася кількість учнів, які приймають обґрунтовані адекватні рішення; встановлюють дружні стосунки, оволодівають навичками практичної діяльності та комунікативними уміннями.

У процесі суспільної діяльності учень набуває соціального досвіду, отримує досвід міжособистісних стосунків, засвоює духовні цінності. Критерієм якості суспільної діяльності учнів є рівень сформованості у них соціальної активності. Володіючи соціальною активністю та відносною самостійністю, учень вибірково ставиться до зовнішніх обставин у процесі засвоєння соціального досвіду, приймає обґрунтовані адекватні рішення в ситуації міжособистісної взаємодії. Здатність успішно взаємодіяти з іншими дає змогу учню виявляти активність, зумовлює соціальне становлення учнів сільської школи.

Список використаних джерел

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: посібник. – К. : Академвидав, 2003. – 369 с.
2. Прилюк Ю.Д. Регулятивна функція соціальної комунікації. - К., Наукова думка, 1976. – 312 с.
3. Семиченко В.А. Психологія соціальних відносин. – К. : Магістр-S, 1999. – 168 с.

The article deals with the problem of the development of social activity of the rural school. The author looked out the pupil's socialization as the process of their united to the cultural values. The teacher's tasks in the educational process, which assist the person's realization and determination are lighted out.

Key words: social activity, socialization, social development, rural school.

УДК 372.3

Половіна О. А. *

ВИХОВНА ФУНКЦІЯ МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ДНЗ

У статті висвітлено психологічні механізми сприймання творів мистецтва та визначені психологічні особливості формування естетичного ставлення; обґрунтована роль мистецтва у спілкуванні дошкільників з природою; охарактеризований стан роботи сучасних ДНЗ у напрямі естетичного виховання; розкриті елементи системи роботи з дітьми старшого дошкільного віку щодо використання творів живопису.

Ключові слова: мистецтво, психологічні механізми сприймання, естетичне виховання, діти старшого дошкільного віку, система роботи.

Вивчення проблеми використання мистецтва в освітньому процесі сучасного ДНЗ ґрунтується на фундаментальному вивченні питань естетичного ставлення до навколишнього світу, концептуальних положень естетичного виховання (Т.Адорно, Б.Ананьєв, В.Бажанова, В.Баленок, Ю.Борєв, І.Зязюн, М.Каган, О.Ковальов, М.Колесник, Б.Лихачов, Н.Миропольська, В.Мясищев, Ю.Приходько, О.Сисоєва), розкритті окремих виявів почуттів (Ю.Аркін, Б.Кубланов, О.Леонтєв, Д.Ніколенко, С.Рубінштейн, П.Рудик, П.Якобсон), психології здібностей та організації творчої діяльності людини (Н.Ветлугіна, Є.Ігнатєв, Г.Костюк, В.Моляко, Б.Теплов), формуванні здібностей та духовного світу особистості (І.Бех, А.Леонтєв, С.Рубінштейн, Е.Соколов, Н.Тагільцева).

Визначення мистецтва живопису як способу відображення навколишнього світу, що є доступним для дитини внаслідок образного характеру її мислення та здатне привернути увагу до реальних об'єктів і явищ природи, знаходить своє підтвердження в дослідженнях А.Адаскіної, М.Брауншвіга, О.Борейка, М.Вовчик-Блакитної, І.Гончарова, В.Єзікеєвої, Н.Зубаревої, М.Івашиніної, Є.Ігнатєва, О.Мелік-Пашаєва, В.Мухіної, А.Сорокіної, А.Ткемаладзе, Є.Фльоріної, Ф.Худушина та ін. Мистецтво не лише загострює почуття прекрасного, а й пробуджує моральні почуття особистості, сприяє формуванню нового, вищого розуміння речей, що може проявитися у її вчинках та поведінці. Ряд наукових дослі-

* © Половіна О. А., 2012

джень засвідчує, що повноцінне сприймання творів мистецтва дошкільниками неможливе без цілеспрямованого впливу дорослого (Е.Белкіна, Н.Зубарева, Е.Нікітіна, Г.Підкурманна, Г.Сухорукова, Р.Чумічова). Лише через призму сприймання дорослої людини та у процесі багаторазового звертання до твору мистецтва у різних видах діяльності (на заняттях, в ігровій діяльності, на прогулянці, у різних процесах життєдіяльності) у дошкільників формується вміння сприймати твори мистецтва.

Теоретичний аналіз засвідчив, що естетичне виховання дошкільників як одна із сфер розвитку дитини ґрунтовно висвітлене у працях В.Бабаєвої, Н.Ветлугіної, Є.Фльоріної. Засоби розвитку естетичних почуттів були предметом наукового пошуку О.Дзержинської, Н.Кириченко, Т.Комарової, Л.Компанцевої, Т.Кузурманової, Л.Павлової, Н.Сакуліної, Є.Фльоріної, Р.Чумічової. У працях В.Сухомлинського, Б.Лихачова до чинників естетичного виховання належать мистецтво, природа, соціальна дійсність, наука та праця, комплексна дія яких може сформувати в особистості гармонійне естетичне ставлення до навколишнього світу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психолого-педагогічні умови використання мистецтва у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Завдання:

- 1) висвітлити психологічні механізми сприймання творів мистецтва та визначені психологічні особливості формування естетичного ставлення;
- 2) обґрунтувати роль мистецтва у спілкуванні дошкільників з природою;
- 3) охарактеризувати стан роботи сучасних ДНЗ у напрямі естетичного виховання;
- 4) розкрити елементи системи роботи з дітьми старшого дошкільного віку щодо використання творів живопису.

Художнім засобом відображення дійсності у мистецтві є художній образ – специфічна форма пізнання світу, типізація дійсності, її узагальнення з позицій певного естетичного ідеалу художника у живій, конкретно-чуттєвій формі, яка безпосередньо сприймається. Думка у художньому творі має такі відтінки, які неістотні для думки у науковому творі, одночасно ці відтінки мають певну емоційну забарвленість, яка є важливим засобом впливу на особистість. Предмети дійсності і твори мистецтва діють на органи чуття фарбами, лініями, формами тощо і цей вплив полягає у збудженні чутливих нервів, які передають це збудження у відповідні центри кори головного мозку, де відбувається перетворення фізіологічного процесу збудження у психічний процес відчуття. Ці відчуття аналізуються, порівнюються, зіставляються з раніше набутими та відкладеними у нашій свідомості у вигляді досвіду уявленнями та поняттями. Аналіз різних підходів авторів до визначення структури художнього сприймання (Л.Беленькая, А.Єремеев, І.Левшина, Д.Леонтьєв) дає змогу визначити, що у цьому процесі взаємодіють механізми ідентифікації та уособлення як уподібнення та «розчинення» особистості у художньому творі та відбувається процес самоосмислення. Вивчення праць О.Запорожця дало змогу відзначити, що естетичне сприймання не зводиться до пасивної констатації відомих сторін дійсності. Воно вимагає, щоб людина, яка сприймає, увійшла всередину обставин, які зображуються. Цю думку поділяв Б.Теплов, який підкреслював, що під час естетичного сприймання думки і почуття людини перебувають у єдності: адже незрозумілий об'єкт не може дати повноцінної естетичної насолоди (наприклад, страх дитини, який вона відчуває в процесі спостереження за морською стихією під час шторму, розгубленість малюка в горах, несприймання краси нічного неба тощо не дають дитині повною мірою насолоджуватись естетичною привабливістю зазначених об'єктів та явищ природи). Вивчення досліджень Б.Теплова дало змогу констатувати, що естетичне сприймання завжди повинно мати емоційно безпосередній характер, адже, втрачаючи цю безпосередність почуттів, людина втрачає своє емоційне ставлення до об'єктів та явищ, проте безпосередність почуттів неможлива без попередньої

підготовки. Саме мистецтво дає людині не лише можливість переживання почуттів, а й можливість їх пізнання, завдяки чому мистецтво веде до оволодіння та управління ними.

Аналіз досліджень Ж.Маценко, А.Москальової дає можливість визначити естетичне сприймання як «цікавий і складний психічний процес відображення людиною естетичних об'єктів та явищ» [2 с. 13]. В процесі естетичного сприймання людина не може залишитися нейтральною, втриматися від оцінки об'єкта з погляду своїх інтересів, потреб. Все це зумовлює виникнення емоцій, які супроводжують процес сприймання та виявляються зовні у міміці, пантоміміці, вокалізаціях, мовних словесних висловах. Емоційний компонент естетичного сприймання проявляється також у потребі людини у співпереживанні власним емоціям та почуттям з боку іншої людини. Характерним для емоційного компоненту естетичного сприймання є збереження в емоційній пам'яті приємних вражень, що залишилися після зустрічі з естетичним об'єктом, емоційно забарвлені згадування про нього через деякий час. Спостерігаючи естетично цінний об'єкт чи явище людина відчуває й більш складні та глибокі прояви – естетичні переживання. Особливістю естетичних переживань є те, що у людини виникає потреба в співпереживанні з боку іншої особи позитивних емоцій, що мали місце у процесі сприймання красивого об'єкта чи явища. Естетичні переживання нерідко знаходять прояв у тому, що в процесі естетичного сприймання виникає бажання відобразити об'єкт, який сприймається, засобами художньої діяльності. В цей момент людина охоплена прагненням відобразити об'єкт таким, яким його сприймає саме вона крізь призму індивідуальних особливостей бачення, своїх відчуттів, емоційних вражень.

Теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу відзначити, що саме мистецтво є скарбницею, досвідом світосприймання, що забезпечує не лише збереження культури почуттів окремої особистості та людства в цілому, а й сферу їх розвитку та збагачення. Значущість мистецтва полягає в тому, що за його допомогою ми не лише розвиваємо та збагачуємо особистий, індивідуальний досвід ставлення до світу, а й опановуємо умінням проникати у внутрішній світ іншої особистості, вчимося бачити та відчувати світ іншими очима, завдяки чому розкриваємо у собі здатність співчувати іншій людині та розділяти її радість (Л.Левчук, А.Азархін, В.Горський, В.Мазепа). Теоретичні дослідження філософського, психологічного, педагогічного та мистецького аспектів формування естетичного ставлення дали змогу відзначити, що естетичне почуття, яке народжується під час споглядання краси природи, збагачується та розвивається при засвоєнні творів мистецтва, причому у результаті значно поглиблюються переживання естетичних якостей природи. Важливим для нашого дослідження є аналітичний висновок, здійснений на основі вивчення творчості художників пейзажного жанру (О.Бенуа, В.Вансалов, Є.Зайцев, С.Маковський, О.Мелік-Пашаєв, Д.Наливайко, Г.Островський, І.Смірнов, І.Смольянінов, П.Суздальєв, О.Федотова, А.Чегодаєв) про те, що естетичне ставлення знаходить у мистецтві не лише своє матеріальне вираження, а й набуває у ньому нової якості – якості відносно самостійного виду духовного виробництва. На користь мистецтва живопису як обраного нами засобу формування естетичного ставлення до природи виступають твердження М.Брауншвіга, О.Борейка, І.Гончарова, А.Ткемаладзе, Ю.Фохт-Бабушкіна, Ф.Худушина. Аналіз їхніх праць доводить, що природа, у її первісному вигляді, не завжди постає перед нами яскравою стороною; прекрасне у природі не завжди відзначається завершеністю сюжету або має чітко означені якісні межі. Підтвердженням цього є висновки Ф.Худушина, який відзначає, що твори мистецтва справляють на нас сильніше враження в порівнянні з прекрасними ландшафтами (для прикладу можна порівняти прогулянку у лісі та огляд експонатів картинної галереї: краса концентрується на полотні, а жива природа сприймається як тло життя) [6, с. 39]. Унікальність пейзажного жанру у формуванні естетичного ставлення до природи відзначена у роботах О.Борейка, М.Брауншвіга, І.Гончарова, А.Ткемаладзе, Ф.Худушина, і полягає у тому, що об'єкти і явища, відтворені на полотні, здатні привернути увагу до реальних об'єктів та явищ природи. Домінантну роль мистецтва у формуванні естетич-

ного ставлення до природи відзначали Б.Неменський, Ю.Фохт-Бабушкін, Л.Виготський та ін. Вони вважали, що твори мистецтва розвивають здатність почуттєвого сприймання світу, адже саме мистецтво дає людині цілісний досвід життя у конкретно-чуттєвих формах самого життя, досвід концентрований та відтрактований. Наукові пошуки М.Волкова, М.Кагана, Б.Ліхачова, Б.Неменського, С.Раппапорта, Б.Юсова свідчать про те, що живопис сприяє формуванню інтелектуальних і моральних здібностей, він також впливає на розвиток емоційної та естетичної сфери особистості. Цінність живопису, на їхню думку, полягає в тому, що саме він дає змогу вдивлятися, пізнавати, переживати, засвоювати думкою і серцем явища та об'єкти природи, що зафіксовані в окремій миті. Саме цей феномен мистецтва і спонукає естетичний розвиток людини, адже поза повноцінним естетичним розвитком неможливий повноцінний розвиток інтелекту, формування ставлення до людей та до природи. Важливим, на наш погляд, є визначення художником-педагогом Б.Неменським ролі мистецтва як основного джерела, яке збагачує людину естетичними поглядами та емоціями. На його думку, мистецтво створює цілісну картину світу у єдності думки та почуття, у системі емоційних образів, – а такий шлях цілісного осмислення життя доступний навіть дитині [3 с. 16]. Отже, враховуючи зазначене, цілком правомірним є висновок, що вагоме **значення мистецтва полягає у його виховній функції**.

Аналіз літературних джерел дав змогу відзначити, що проблему методики ознайомлення дошкільників з творами живопису неодноразово порушували у своїх працях Е.Белкіна, В.Єзікеєва, Н.Зубарева, Л.Компанцева, В.Космінська, Е.Нікітіна, Г.Підкурманна, Н.Сакуліна, Г.Сухорукова, О.Чернишова, Р.Чумічова. Важливість включення занять з ознайомлення з живописом та їх вплив на формування індивідуально-особистісної позиції у всіх сферах подальшої діяльності відзначали В.Алексєєва, Л.Виготський, В.Мухіна, О.Савченко, Н.Скрипченко та ін. На думку науковців, в основі роботи з ознайомлення дошкільників з творами живопису лежить закономірність: від споглядання живих об'єктів та реальних явищ природи – до розуміння мистецтва.

Отже, підсумовуючи сказане, слід зазначити, що результати аналізу науково-теоретичних джерел переконливо свідчать, що основне значення використання мистецтва у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу полягає у його виховній та розвивальній функції.

Практика виховання дітей дошкільного віку переконливо засвідчує, що мистецтво викликає у дитини позитивні емоції, сприяє розвитку образного мислення, уяви, дає змогу через художньо-творчі заняття розвантажити психіку; багатозначність та змістовність мистецтва нейтралізує поверховість засвоєння інформації, сприяє духовному становленню особистості. Загальноновизнаним є той факт, що бездуховність людей з'являється тоді, коли замість духовних, загальнолюдських цінностей вони керуються тимчасовими. Роль мистецтва полягає у залученні індивіда до вищих переживань, що є характерними для істинно людських почуттів, адже мистецтво являє собою модель гармонії та кличе людину до висоти взаємостосунків, гармонії її помислів, вчинків, дій. Гармонія, вибудована у педагогічних моделях, сприяє розвитку внутрішньої гармонії у людині, що приводить до гармонії у суспільстві.

Аналіз діяльності вихователів з естетичного виховання дітей включав у себе такі методи: анкетування, спостереження різних форм роботи з дітьми, аналіз документації та діяльності вихователів у контексті організації їхньої роботи з ознайомлення дітей з природою. Проведена в цьому напрямі робота показала, що теоретично 100% опитаних вихователів вважають, що естетичне виховання займає головне місце в процесі ознайомлення з природою, наголошуючи на важливості формування у дошкільників естетичного ставлення до природи. 90% вихователів планують окремі види занять, де пріоритетними є завдання естетичного виховання. 99% педагогічних працівників проводять заняття з ознайомлення старших дошкільників з картинами пейзажного жанру. Відбувається це на заняттях

з образотворчої діяльності, що відповідно до плану проводяться двічі на квартал. Аналіз практичного стану естетичного виховання передбачав вивчення: умов для естетичного виховання дітей в умовах ДНЗ; різноманітність форм організації діяльності дітей в процесі естетичного виховання; планування занять естетичного спрямування; використання спектру методів та засобів естетичного виховання дітей у навчально-виховному процесі; методичного забезпечення для проведення занять з ознайомлення дошкільників з творами живопису; змісту і форм організації спільної роботи ДНЗ та сім'ї з питань естетичного виховання. Результати дозволили зафіксувати, що вихователі під час підготовки до занять не завжди спрямовують спектр дидактичних та виховних засобів на вирішення завдань розвитку естетичних почуттів, стимулювання творчих здібностей дошкільників. Іноді ці завдання задекларовані, проте не реалізуються у зв'язку з наданням вихователем переваги знаньовому компоненту з різних розділів навчання під час проведення занять. Це свідчить про домінування у ДНЗ традиційного підходу до навчально-виховного процесу, який базується на пріоритеті дидактики над виховною сферою. Більшою мірою виховні завдання естетичного характеру вирішуються у розвагах, екскурсіях, виставках, у бесідах, що за своєю суттю спрямовані на вирішення завдань естетичного виховання. Результати перевірки методичної бази ДНЗ засвідчили, що причиною труднощів у вирішенні завдань естетичного виховання є недостатнє методичне забезпечення. Відсутні якісні репродукції творів живопису, методичні рекомендації з формування у дітей естетичних почуттів, недостатньо інформації про художників та картини, які були б адаптовані для сприймання дітьми дошкільного віку. Тому виникає потреба у створенні матеріального забезпечення для формування у дітей естетичного ставлення до природи засобами живопису, зокрема, підборі та виданні репродукцій картин пейзажного жанру і створенні методичних рекомендацій для роботи з дітьми.

Стан використання батьками у вихованні власної дитини потенціалу мистецтва, на нашу думку, є досить незадовільним, про що свідчать такі результати:

1. 2% батьків систематично відвідують виставки, музеї, культурні заходи.
2. 12% дали інші варіанти відповіді: 6% відвідують, коли є така змога, при першій нагоді; 2% проводять тематичні вечори вдома; 2% систематично відвідують кінотеатр; 2% не можуть відвідувати культурні заходи з різних причин.
3. 14,4% батьків дали заперечну відповідь.
4. 30,6% відвідують випадково.
5. 41% робить це інколи.

Здебільшого батьки не усвідомлюють важливості всебічного виховання дитини, в тому числі, такого складового компоненту, як естетичний розвиток; недостатньо використовують спостереження у природі, прогулянки, потенціал мистецтва (відвідування музеїв, виставок, ознайомлення з мистецтвознавчою літературою тощо) для формування особистості дитини. Цей факт переконав у необхідності проведення просвітницької діяльності педагогів з батьками та широкого залучення їх до співпраці, що, на нашу думку, може змінити їхнє ставлення до естетичного розвитку дитини та урізноманітнити виховний вплив на дитину.

У запропонованій системі роботи роль акумулятора знань та почуттів дітей була відведена творам пейзажного живопису. Використання у роботі з дітьми старшого дошкільного віку творів пейзажного жанру живопису з метою формування естетичного ставлення до природи передбачає врахування психологічного механізму формування ставлення. Тому створена система роботи здійснювалась за напрямом сприймання – рефлексія – ставлення. Завдяки такому підходу ознайомлення дошкільників з творами живопису базувалося на основі розвитку у них відповідних умінь сприймання прекрасного, на формуванні особистої позиції при сприйманні творів мистецтва, а також на інтегруванні набутого досвіду у сприйманні реальних об'єктів та явищ природи. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу відзначити, що запропонована система роботи співзвучна

ідеї створення естетичних комплексів В.Сухомлинського, що передбачають інтеграцію виховних впливів природи, мистецтва, художньо-творчої діяльності та педагогічного спілкування на особистість дитини.

Виходячи з вимог сьогодення, основу системи роботи з формування естетичного ставлення до природи базували на «особистісно-центрованому» підході, запропонованому К.Роджерсом та заснованому, на відміну від традиційного авторитарного підходу, на «емпатійному розумінні» педагогом дитини, методами співпраці у якому виступають діалог і гра. Такий підхід, інтегрований у культурологічну модель, згідно з якою освіта повинна запропонувати людині не лише шляхи орієнтації в культурі, а й існування у ній, є співзвучним темі цього дослідження. Основними засадами цієї моделі є діалогічність як спосіб існування та розвитку культури (вона також є однією із особливостей творчого мислення особистості); спілкування в мистецтві, спілкування через твори мистецтва, що передбачає спілкування з іншою особистістю як із самою собою; здатність людини формувати художні образи, що заснована на особистісній якості образного пізнання світу і складає основу змісту культури. Розробляючи систему роботи з формування у старших дошкільників естетичного ставлення до природи, ми врахували висновок про залежність ефективності нашої системи роботи від залучення та співпраці педагогів і батьків. Основним інтегруючим методом педагогічного впливу на особистість у цій роботі виступало художньо-педагогічне спілкування, яке використовувалося в усіх напрямках роботи: наприклад, з дітьми – у системі занять за картинами, під час прогулянок на природі; з педагогічними працівниками – під час проведення семінарів-практикумів, педагогічних рад; з батьками – під час навчальних тренінгів, ділових ігор тощо. Допоміжні методи, такі, як бесіда, художнє слово, музика, емоційні вправи, уявне входження в ситуацію тощо, використовувалися у роботі з дітьми, батьками та педагогічними працівниками з метою підсилення впливу на дітей старшого дошкільного віку творів мистецтва та забезпечення їх емоційного контакту з об'єктами та явищами природи.

Під час формувального етапу експерименту пересвідчилися у тому, що успішність роботи значною мірою залежить від особистості вихователя та його ставлення до роботи з дітьми. Лише вихователь-творець, а не вихователь-ремісник здатен пробудити в дитині естетичне начало. За дотримання цієї умови в процесі формування естетичного ставлення до природи засобами мистецтва у старших дошкільників розвивається креативність, емпатія, рефлексія, образотворчі здібності, естетична культура та моральні якості особистості. Запорукою ефективності впровадження запропонованої методики формування естетичного ставлення до природи є радість, що завжди існує поряд з красою та виникає у педагога і дитини при зустрічі з прекрасним, у процесі вільного творчого самовираження. Ми пересвідчилися в тому, що емоційний підйом, позитивні почуття, які виникають під час естетичного сприймання краси природи, в процесі дитячої творчості, благотворно впливають і на здоров'я дітей. Саме тому фундаментальним завданням для педагога визначаємо створення умов для виникнення радості, естетичних переживань, впевненості та інших позитивних почуттів і переживань. У процесі проведення контрольного експерименту переконалися, що діти люблять і досить довго пам'ятають місця і тих людей, завдяки яким вони відчували позитивні почуття. Тому прагнення дитини до повторного переживання почуття прекрасного має бути реалізоване педагогом у процесі виховання і фундаментальним дієвим засобом повноцінного розвитку особистості визначаємо красу в усіх її проявах.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. /Лев Семёнович Выготский / . – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во «Лабиринт», 1997. – 416 с.
2. Емоційний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с. – (Психол. інструментарій). Бібліогр.: с. 106.

3. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания: Кн. для учителя. / Борис Михайлович Неменский / – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с., 32 л. ил.: ил.
4. Семенов В. Е. Искусство как межличностная коммуникация: (Соц.-психол. концепция). / Владимир Евгеньевич Семёнов / – СПб. : Изд-во С.-П. ун-та, 1995. – 200 с.
5. Тагильцева Н. Г. Развитие самосознания ребенка средствами искусства (Идеи последнего столетия). / Наталья Григорьевна Тагильцева / Искусство и образование. – 2001. – № 3. – С. 13 – 16.
6. Худушин Ф. С. Эстетическое отношение к природе. /Фёдор Семёнович Худушин / – М. : Знание, 1977. – 64 с.

The article analyzes the psychological mechanisms of the perception of works of art and certain psychological peculiarities of the aesthetic attitude, justifies the role of arts in the communication of preschool children with nature, characterizes the state of modern preschool in the aesthetic education; discloses the elements of working with children of senior preschool age as to the use of paintings.

Key words: art, psychological mechanisms of perception, aesthetic education, the children of senior preschool age, the system of working.

УДК 372.416

Шевчук Л. М.*

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто способи розвитку читацьких умінь учнів початкових класів сільської школи, розроблені та апробовані у навчально-виховному процесі В.О. Сухомлинським.

Ключові слова: читацькі уміння, навчання читати, розвиток читацьких умінь, розвиток молодших школярів сільської школи, В.Сухомлинський.

Модернізація початкової освіти на засадах компетентнісного підходу потребує спрямування навчального-виховного процесу на формування основних компетентностей учнів. Зокрема, навчально-пізнавальний (інформаційний) блок компетентностей забезпечує уміння критично оцінювати інформацію, включати нові знання у когнітивні структури особистості.

Важливою складовою зазначеного вище інформаційного блоку є читацька компетентність – здатність самостійно, активно, цілеспрямовано сприймати текст, оцінювати та творчо опрацьовувати його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб, вступати в діалог з автором, самостійно і продуктивно працювати з книжкою та періодичними виданнями.

Мета статті полягає у розгляді педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського на формування читацьких умінь учнів початкових класів сільської школи.

Аналіз наукових досліджень з проблеми виявив різноманітність думок щодо виокремлення, формування читацьких умінь учнів початкових класів. Суть процесу читання та його складові розглядали Д.Б. Ельконін, Т.Г. Єгоров, О.Я. Савченко, І.П. Гудзик та ін. Проблемою навчання читання займалися С.В. Бондарено, Г.Г. Гранік, Л.П. Добраєв, З.І. Кличнікова, І.Ф. Неволін, Н.Ф. Скрипченко, О.Н. Хорошковська, В.О. Мартиненко, О. Джебелей та ін. Зокрема, Н.Ф. Скрипченко та О. Джебелей виокремили читацькі уміння

* © Шевчук Л. М., 2012

молодших школярів, Н.Ф. Скрипченко, С.І. Дорошенко, О.Я. Савченко, І.П. Гудзик описали прийоми, методи, види завдань для їх формування.

Разом з тим спостерігається недостатність розгляду особливостей розвитку читацьких умінь учнів початкових класів в умовах сільського навчального закладу. Актуальним для зазначеної вище проблеми є аналіз спадщини В.О. Сухомлинського на предмет виявлення ефективних методичних прийомів для розвитку читацьких умінь молодших школярів.

Науковці трактують термін «читання» як процес відтворення звукової форми слів за їх графічними моделями (буквами) – виконання операцій зі злиття спочатку в склади, а потім і в слова окремих звуків, позначених на письмі буквами [3].

Для читання, як специфічного виду комунікативно-пізнавальної діяльності людини характерна взаємодія зовнішньої і внутрішньої сторін. Виходячи зі сказаного вище, О. Дзержелєй виділяє дві групи читацьких умінь: 1) уміння, що пов'язані з відтворенням звукової форми слова – спосіб, правильність (безпомилковість), темп читання; 2) уміння, що ґрунтуються на виявленні й усвідомленні смислової інформації – свідомість (розуміння), виразність читання [2].

На наш погляд, найбільш повно читацькі уміння перелічує Н.Ф. Скрипченко: володіння технікою читання, усвідомлене сприймання того, що читає учень, наявність інтересу до книги як джерела пізнання, вміння орієнтуватися в художній, науково-пізнавальній та довідковій літературі, періодиці для молодшого шкільного віку.

Зокрема техніка читання охоплює такі компоненти: спосіб, правильність, виразність, темп. Кожний із компонентів техніки читання окремо і в сукупності підпорядкований смисловій стороні читання, тобто розумінню тексту, адже «внутрішня сторона читання – це осмислення і розуміння читачем змісту прочитаного» [5, с. 52].

У педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського знаходимо цікаві ідеї та ефективні методичні для ефективного розвитку читацьких умінь учнів початкових класів, апробовані у навчально-виховному процесі сільської школи.

На думку видатного педагога, насамперед слід пробудити в учнів інтерес до читання. Зокрема, до того, як почати читати, дитина, для того, щоб відчувати красу художніх образів, повинна почути читання вчителя, матері, батька. Разом з тим потрібно переконати школярів у тому, що читання є необхідним у житті.

Учні мають усвідомлювати, що на сьогодні людство створило силу-силенну книжок. Водночас потрібно показати їм красу, мудрість, глибину окремої книжки. Перше захоплення (яке зачіпає думки, душу, серце) – це має бути захоплення книжкою. До того ж, вчитель має прищепити його так, щоб кожна дитина назавжди полюбила читання, змогла самостійно орієнтуватися у книжковому царстві.

Одним із дієвих засобів, який сприяє розвитку інтересу до читання та ефективному формуванню читацьких умінь учнів, є сповнений яскравими образами, звуками, мелодіями, цікавий, різноманітний навчальний процес, який проходить у світі казки, гри, фантазії, творчості та сприяє всебічному розвитку особистості.

Разом з тим не можна забувати чітко визначену навчальну мету, під час досягнення якої слід поважати дитяче незнання. Педагог-митець наголошує на тому, що у перші дні шкільного життя читання може стати для дитини важкою, втомливою справою, яку супроводжує безліч невдач. Педагогічна мудрість вчителя має полягати у тому, щоб дитина ніколи не втрачала віри в свої сили, не впадала у відчай через невдачі. Кожне її зусилля має бути хоча б маленьким просуванням уперед. Водночас В.О. Сухомлинський спостерігав, як легко діти запам'ятовують літери, складають з них слова, коли цей вид роботи осяяний інтересом, пов'язаний з грою, супроводжується малюванням. Поступово у життя першокласників починають входити книжки-картинки.

В.О. Сухомлинський вважав, що значною мірою полегшує весь процес навчання не тільки в початкових, а й у середніх і старших класах якомога раннє навчання читати (сформоване до початку навчання у школі вміння читати): «...чим раніше дитина почала читати, чим орга-

нічніше пов'язане читання з усім її духовним життям, тим складніші процеси мислення, що відбуваються під час читання, тим більше дає читання для розумового розвитку" [9, с. 65].

Що ж означає «добре читати»? На думку визначного педагога, насамперед, – це володіти технікою читання. Адже досвід багатьох вчителів переконує в тому, що саме високий рівень техніки читання є однією з найважливіших умов свідомого навчання, лише тоді книжка може відігравати велику роль у духовному дитини.

Швидко й свідомо читати – це значить уміти “сприйняти очима і в думці частину речення чи невелике речення цілком, відірвати свій погляд від книжки, вимовити те, що запам'яталося, і водночас думати – не тільки про те, що читається, а й про якісь картини, образи, уявлення, факти, явища, пов'язані з матеріалом, що читається” [8, с. 476]. Для того, щоб читання було швидким і свідомим, щоб дитина швидко сприймала зором і думкою цілу групу слів необхідна система вправ.

Цікавою методичною знахідкою В.О. Сухомлинського є такий спосіб перевірки швидкості і свідомості читання молодших школярів: учень перший раз читав текст, а на дошці вчитель вивішував яскраву картину, пов'язану зі змістом твору. Якщо школяр, читаючи текст, не міг відірвати погляду від книжки, щоб до кінця читання добре роздивитися картину, запам'ятати деталі, відсутні у тексті, це означало, що він не вмів читати. «Учень, який у процесі читання не може нічого сприйняти, по суті не вмів одночасно читати й думати, а це якраз і не можна назвати свідомим читанням» [8, с. 476–477].

Саме до описаного вище рівня необхідно вдосконалювати читання вже у початковій школі. Зокрема у I класі читання має бути духовною потребою дитини, а не зводиться лише до вправ для вдосконалення техніки читання (через 3 місяці після початку навчального року першокласники у Павлишській школі вже розпочинали читання цікавих казок та оповідань). До закінчення II класу учні повинні навчитися так вільно, виразно й свідомо читати, щоб сприймати очима як єдине ціле невеличкі речення й закінчені частини великих речень, разом з тим читаючи, думати.

Індивідуальне читання має бути духовною потребою дитини. Так у школі В.О. Сухомлинського кожен молодший школяр кожні 1-2 тижні читав нову книжку. На думку відомого вчителя-митця – це необхідна умова для вироблення твердого, стійкого вміння вільно читати й розуміти прочитане.

Разом з тим буває й так, що дитина може вільно, безпомилково читати, та книжка “не стала для неї тією стежиною, що веде до вершини розумового, морального і естетичного розвитку» [9, с. 194].

Для того, щоб найважливішим вогнищем захоплення стало читання, школа повинна бути царством книжки. В.О. Сухомлинський підкреслював, що навіть якщо село знаходиться у найвіддаленішому куточку країни, у школі має панувати книжка, тоді навчальний заклад може працювати на такому ж рівні педагогічної культури і досягти таких самих результатів, як у великих культурних центрах.

І мова йде не лише про наповнення бібліотек, а про те, щоб книжка увійшла в життя учнів, стала їх щоденною потребою. Виховання любові і поваги до книги є одним із найголовніших і найбільш складних завдань школи.

За допомогою світу книжки можливо владарювати над думками учнів: спрямовувати розширення кругозору учнів, здійснювати коригуючий вплив на риси характеру учнів тощо. Тому предметом турботи вчителя має бути те, щоб до дитячих рук не потрапила жодна погана книжка, діти мають жити у світі творів, які ввійшли до золотого фонду української і зарубіжної літератури.

На думку видатного педагога, у початкових класах обов'язково треба створювати куточки книжки (надаючи їм перевагу перед шкільною бібліотекою), добираючи для них доступні і водночас цікаві для дітей книги. Тоді вчитель зможе допомогти кожному учневі підібрати доцільну для нього книгу. Адже ввійти в духовний світ учня може лише те, що відповідає

рівневі його розумового, емоційного, естетичного розвитку. Правильно вибрати, що читати – надзвичайно важливе завдання вчителя.

В.О. Сухомлинський описує класну бібліотеку, яка використовувалася у Павлишській школі для позакласного читання, починаючи з 1 класу. Кожну книжку купували в 15 примірниках (по одній на парту). Бібліотека містила твори, які становлять найбільшу цінність для морального, розумового і естетичного виховання дітей: оповідання, казки, вірші, байки, міфи. Кожна дитина вибирала собі твір, який зацікавив її гарним ілюстраціями, розповіддю вчителя або товаришів про прочитане.

Варто зауважити, що В.О. Сухомлинський надавав виключно важливого значення казкам: «Без казки, без гри уявлення дитина не може жити... Казка – це, образно кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови. Діти не тільки люблять слухати казку. Вони творять її» [9, с. 32].

Видатний педагог на основі узагальнення багаторічного досвіду переконував, що використання казки, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини є невід'ємною умовою для розвитку дитячого мислення і мови.

Цікавою, на наш погляд, методичною знахідкою В.О. Сухомлинського є Кімната казок, у якій діти не тільки слухали, читали, але й фантазували, творили, складали нові казки.

Приділяли увагу й творах інших жанрів – окремі уроки у Павлишській школі присвячували улюбленому оповіданню, особливу увагу приділяли віршам.

Школярі постійно читали нові книжки. Разом з тим, В.О. Сухомлинський наголошував, що твори входять у духовний світ лише тоді, коли дитина хоче прочитати товаришам те, що схвилювало її серце. Учні могли багаторазово слухати, читати, переказувати одну й ту саму казку, оповідання і щоразу відкривати в них щось нове.

Разом з тим В.О. Сухомлинський писав, що педагоги часто висловлюють стурбованість: чому діти читають монотонно, невиразно? Однозначно відповіддю є те, що дитину хвилює одне, а читає вона про інше, що ще раз підкреслює важливість правильності добору творів для читання учнями.

Для того, щоб читання ставало найважливішою духовною потребою дітей В.О. Сухомлинський домогся того, щоб у кожній сім'ї була створена бібліотечка (у декого нараховувала понад 500 книжок) та щомісяця примножувалася.

Почавши з класної, діти поступово вчилися користуватися шкільною бібліотекою.

На наш погляд, у Павлишській школі панував справжній культ книги, який виявлявся ще й таких аспектах. Тридцять першого серпня відбувалося свято книжки, під час якого усі дарували книжки (діти один одному, батьки – дітям), на початку навчального року десятикласники вручали кожному з першокласників книжку, проводилися вечори та ранки виразного читання, двічі на рік відзначалося свято рідного слова, на яке запрошували найстаріших людей села, які вирішували, хто найкраще прочитав оповідання чи вірш.

В.О. Сухомлинський підкреслював вирішальну роль початкової школи та переконував в тому, що повинна насамперед навчити школярів учитися, що є необхідним для успішного проходження наступних ланок освіти та самоосвіти впродовж усього життя. Уміння вчитися включає в себе вміння читати, думати, висловлювати свою думку з приводу прочитаного.

Видатний педагог приділив значну увагу проблемі формування читацьких умінь молодших школярів. Зокрема він використовував різні методичні прийоми для виховання інтересу та мотивації до читання, наголошував на необхідності розвитку за допомогою системи завдань техніки читання, що є необхідною умовою свідомого читання. Навчання читати відомий педагог радив здійснювати у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості, виявляючи повагу до дитячої нелегкої праці та незнання. Виключно важливого значення В.О. Сухомлинський надавав індивідуальному самостійному читанню учнів, вважаючи його для сільських віддалених від центру країни шкіл дієвою і необхідною умовою для досягнення значних результатів.

Список використаних джерел

1. Антонець М.Я. Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: Монографія. – К : Вища шк., 2008. – 247 с.
2. Джежелей О. Диференційований підхід до формування навички читання у чотирирічній початковій школі. // Початкова школа. – 2002. – №4 – С.10–11.
3. Ельконин Д.Б. Как учить детей читать. – М. : Просвещение, 1976.
4. Керівництво і контроль за читанням у початкових класах: Методичні рекомендації для керівників шкіл і вчителів початкових класів / Авт.-укл. Н.Ф. Скрипченко. – К : ІСДО, 1995. – 52 с.
5. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посібник для вчителя. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.
6. Скрипченко Н.Ф. Читання в 2 класі. Посібник для вчителів. Вид. друге, змінене. К., «Радянська школа», 1981. – 160 с.
7. Скрипченко Н.Ф. Читання у першому класі. Посібник для вчителів. Вид. друге, переробл. і доповнене. К. – «Радянська школа». 1977. – 128 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.2. К. : Радянська школа, 1976. – 670 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К. : Рад. Школа, 1977. – 670 с.

The article deals with the ways of the development of readers' skills of elementary classes pupils in a village school, which were worked out and approved by V.O. Sukhomlynsky.

Key words: *readers' skills, teaching reading, developing readers' skills, evaluation juniour of pupils in a village school, Vasil Sukhomlynsky.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксійчук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Базиль Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Безцінна Жанна Павлівна – старший викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Бондарчук Олена Анатоліївна – викладач кафедри іноземних мов, Подільський державний аграрно-технічний університет

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Величко Ольга Миколаївна – аспірантка, Бердянський державний педагогічний університет

Гаврилюк Людмила Володимирівна – викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Газіна Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гапоненко Геннадій Миколайович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гіренко Ірина Володимирівна – викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Грязнов Ігор Олександрович – доктор педагогічних наук, професор, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Дзюбишина Наталія Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет

Доброскок Іритна Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»

Думанська Тетяна Володимирівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ельбрехт Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, «Краматорський економіко-гуманітарний інститут»

Житарюк Іван Васильович – доктор історичних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Калинюк Тетяна Василівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карандаш Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Карпенко Ореста Євгенівна – аспірант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Коса Тетяна Григорівна – здобувач, Інститут педагогіки НАПН України

Крецька Юлія Анатоліївна – викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Лаврусевич Надія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Лагодзинська Лариса Юріївна – викладач, Кам’янець-Подільський індустріальний коледж

Лопухівська Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартинюк Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Маслюк Лілія Петрівна – старший викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Мелешко Віра Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Мішеніна Тетяна Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Муніч Нелла Володимирівна – здобувач, Інститут педагогіки НАПН України

Набока Ольга Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Слов’янський державний педагогічний університет

Осаульчик Ольга Борисівна – викладач, Вінницький національний аграрний університет

Писаренко Оксана Михайлівна – викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Половіна Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка

Понікаровська Світлана Володимирівна – старший викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Попова Олександра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач, Південно-українській національний педагогічний університет ім.К.Д.Ушинського

Попович Лідія Миколаївна – науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Рева Валентин Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, Могилевський державний університет ім. А.А.Кулешова, Республіка Беларусь

Роляк Ангеліна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет

Савчин Галина Миронівна – вчитель історії ЗОШ №3, м. Трускавець Львівської обл.

Саєнко Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Саєнко Наталія Семенівна – кандидат педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”

Сеньовська Надія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Смолінська Олеся Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені І.Я.Франка

Сторчова Тетяна Володимирівна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Татауров Віктор Петрович – аспірант, Інститут інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України

Удич Зоряна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

Фурса Оксана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Циганівська Оксана Іванівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Чевичелова Олена Олександрівна – викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Чепіль Марія Миронівна – доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Шевчук Лариса Миколаївна – науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Шовковий В'ячеслав Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічна освіта: теорія і практика

Випуск 10

Здано в набір 4.04.2012 р.
Підписано до друку 18.04.2012 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1205-5. Ум. Друк. Арк. 33.06. Обл. - вид. арк. 28,72
Тираж 300.
Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл.,
м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276