

ISSN 2309-9763

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 18 (1-2015)

м. Кам'янець-Подільський
2015

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич, Україна.

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №5 від 23.03.2015 р.),*

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 12 від 24.03.2015 р.).

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д. Березівська**, вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент (мовний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локшина**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України; **О.О. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і художнього виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Н.О. Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілья. Представлено широкий спектр наукових розробок українських і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

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

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05 2010р. №1-05/4).

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.
Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI IVAN OHIENKO NATIONAL UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NATIONAL ACADEMY
OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE**

Collection of research papers

Pedagogical Education: Theory and Practice

Issue 18 (1-2015)

**Kamianets-Podilskyi
2015**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art, senior official, the Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kishinev, Republic of Moldova; **H.S. Tarasenko**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnytsia, Ukraine; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine.

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 5 of 23.03.2015), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 12 of 24.03.2015).

International editorial board:

O.M. Topuzov, Director of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **L.D. Berezivska**, Academic secretary of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Associate Professor; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **N.P. Dichak**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory History of Pedagogy of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **T.M. Zasiakina**, Candidate of Pedagogics, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Urshulia Hrusa-Monsik, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Educational Establishments Management of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **V.M. Labunets**, Candidate of Pedagogics, Professor (Editor-in-Chief), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **N.V. Hudyma**, Candidate of Filology, Associate Professor (language editor), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **Yanush Monso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogics, Professor (chief secretary), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Ziemia Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University професор; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogics, Professor, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **O.O. Onats**, Candidate of Pedagogics, senior researcher of the Laboratory of Educational Establishments Management of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Cracow, Cracow, Republic of Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogics, Professor, corresponding member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art, Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary pedagogy and methods of teaching in higher education, secondary school, primary school and preschool education. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers.

The target readership of the collection of research papers includes researches, pedagogues, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of pedagogics as a science.

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P "Collection of research papers 'Pedagogical Education: Theory and Practice' of 24.04.2009

This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Pedagogics (HAC Presidium Resolution № 1-05/4 of 26 May 2010)

The authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature.

The editorial staff and the publishing house do not always share their ideas.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Grzegorz G.</i> ETHICS, EDUCATION AND THE GENDER DISPUTE.....	11
<i>Uschmarova V.</i> DIE EVOLUTION DES SOZIOKULTURELLEN PHÄNOMENS «LEHRERFORTBILDUNG» IN DER UKRAINE	17
<i>Бахмат Н.В.</i> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	23
<i>Белявська О.О.</i> ПЕРЦЕПТИВНІ СТИЛІ – ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ	30
<i>Большакова І.О.</i> КОМПЛЕКСНЕ НАВЧАННЯ У 20-Х РР. ХХ СТ. ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	36
<i>Карпенко О.Є.</i> ІДЕЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО.....	41
<i>Ковальчук Г.П.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ	47
<i>Ковальчук І.А.</i> ЗМІСТ І ФОРМИ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....	54
<i>Колесник І.О.</i> ЛОГІКО-ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ	59
<i>Косило Х.М.</i> ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ Г. ВРЕЦЬОНИ	62
<i>Кучинська І.О.</i> КЛЮЧОВІ ПОЗИЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ФОРМУВАННЯ МОЛОДІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	66
<i>Кучинський С.А.</i> ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	73
<i>Палюх М., Маликовський Р.</i> МНОГОВЕКТОРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	77
<i>Плиска Ю.С.</i> КУЛЬТУРНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ВЧИТЕЛІВ	83
<i>Поліщук В.С.</i> НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО І ВИХОВНОГО ПРОЦЕСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ	89
<i>Сікалюк А.І.</i> ДИСКУСІЙНІ МЕТОДИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	94

<i>Тараненко І.В.</i> РОЛЬ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ.....	99
<i>Тарасенко Г.С.</i> ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ	105
<i>Тур О. М.</i> ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	111
<i>Чепіль М.М.</i> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА	116
 РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Pershukova O.</i> NOTES FROM EUROPEAN EXPERIENCE ON MULTILINGUAL TALKING BOOKS FOR YOUNG SCHOOL CHILDREN LEARNING CREATIVITY	122
<i>Бачинська М.В.</i> ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ	126
<i>Гриненко Д.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ....	132
<i>Гудима Н.В.</i> ЛЕКСИКОГРАФІЧНА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ВИВЧЕННЯ ЗАПОЗИЧЕНОЇ ЛЕКСИКИ	137
<i>Демченко О.Й.</i> РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧ. ХХІ СТ.	143
<i>Западинська І.Г.</i> ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ.....	149
<i>Мартіна О.В.</i> РОЗВИТОК УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ	154
<i>Матвійчук Л.А.</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИКИ	160
<i>Матієнко О.С.</i> ТОЛЕРАНТНІСТЬ – ОСНОВНА ПЕРЕДУМОВА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ.....	165
<i>Меркотан Л.Й.</i> ПРЕЦЕДЕНТНІ ТЕКСТИ В ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	170

<i>Мелекесцева Н.В.</i>	
СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ НАЯВНОСТІ / ВІДСУТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	175
<i>Олізко Ю.М.</i>	
ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЇ.....	179
<i>Полонська Т.К.</i>	
ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	184
<i>Скрипник Т.М.</i>	
МЕТОДИЧНІ НОТАТКИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН І ПОРІВНЯЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (ВИВЧЕННЯ ПОЕЗІЇ Т. ШЕВЧЕНКА В КОНТЕКСТІ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ).....	191
<i>Торчинська З.К.</i>	
ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У ДНЗ.....	197
<i>Третяк Н.В.</i>	
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТУ	203
<i>Трофименко А.О.</i>	
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	209
<i>Яцук О.В., Грицин М.В.</i>	
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	215
 РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Бабюк С.М.</i>	
ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ НЕВРОЛОГІЧНИХ ПОРУШЕНЬ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ	220
<i>Галаманжук Л.Л.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ У ЗАВДАННЯХ НА МАНУАЛЬНУ ВПРАВНІСТЬ ПРИ РІЗНИХ ПІДХОДАХ ДО НАВЧАННЯ ОСНОВНИМ РУХАМ 4-РІЧНИХ ХЛОПЧИКІВ З ІСНУЮЧОЮ МОТОРНОЮ АСИМЕТРІЄЮ	226
<i>Гаргін В.В.</i>	
НАУКОВІ ДОСЯГНЕННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ ВЧЕНИХ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	232
<i>Головко М.В.</i>	
ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ТА АСТРОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ	237
<i>Гусєва О.С.</i>	
ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	243

<i>Ібрагімова К.О.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	248
<i>Каньоса Н.Г.</i> МОТИВАЦІЙНА ТА ПОВЕДІНКОВА СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	254
<i>Ковтонюк М.М.</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УКРАЇНІ	261
<i>Комарова О. В.</i> МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО ЗАКОН ХАРДІ-ВАЙНБЕРГА ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ З ГЕНЕТИКИ ПОПУЛЯЦІЙ	268
<i>Корносенко О.К.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (НА ПРИКЛАДІ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ)	273
<i>Кушнарєнко Н.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ У 10-11 КЛАСАХ	279
<i>Момот О.О.</i> ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕНЕДЖМЕНТ БЕЗПЕКИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ»	283
<i>Моцик Л.В.</i> НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	288
<i>Моцик Р.В.</i> ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ.....	292
<i>Науменко С.О.</i> ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ	298
<i>Петришин О.В.</i> ОБІРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ	304
<i>Садова І.І.</i> ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КОРЕКЦІЇ ЗДОРОВ'Я У РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	309
<i>Харченко С.В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	314
<i>Шапран Ю.П.</i> СУТНІСНІ ОЗНАКИ, СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ І ВИМІРЮВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-БІОЛОГІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	320

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Воєвідко Л.М.</i> КОМПОНЕНТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	326
<i>Карташова Ж.Ю.</i> СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ.....	332
<i>Лабунець В.М.</i> КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСАДАХ.....	337
<i>Лабунець В.М.</i> МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	344
<i>Маринін І.Г.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГЕНЕЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОЛЬКЛОРИЗМУ В АКОРДЕОННО-БАЯННІЙ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)	351
<i>Мартинюк Л.В.</i> ПОЗАШКІЛЬНИЙ МИСТЕЦЬКИЙ ЗАКЛАД ЯК СУЧАСНА ФОРМА ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	356
<i>Мудролюбова І.О.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО	362
<i>Олійник В.Ф.</i> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ	366
<i>Рева В.П.</i> ИНТОНАЦИОННОЕ ПОГРУЖЕНИЕ КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ	372
<i>Урсу Н.О., Гуцул І.А.</i> КУЛЬТУРНЕ ЖИТТЯ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ВСЕРЕДИНИ XX СТОЛІТТЯ	378
<i>Устименко-Косоріч О.А.</i> МОЖЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СЕРБСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПІДГОТОВКИ БАЯНІСТІВ-АКОРДЕОНІСТІВ.....	385

РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

<i>Бабюк Т.Й.</i> ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	390
<i>Беленька Г.В.</i> МІСЦЕ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	396

<i>Ватаманюк Г.П.</i> МУЗИЧНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	401
<i>Дічек Н.П.</i> ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ (60-ТІ РР. ХХ СТ.)	407
<i>Корнієнко Т.М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ У ЛІТНІЙ ПЕРІОД У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ - НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	420
<i>Кривошея Н.Б.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	425
<i>Олійник О.М.</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	430
<i>Цимбалару А.Д.</i> ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	436
<i>Шерудило А.В.</i> СУТНІСТЬ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ	442
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	455
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	458



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 37.015.31:17.022.1

Grzegorz G.

ETHICS, EDUCATION AND THE GENDER DISPUTE

ЕТИКА, ОСВІТА ТА ГЕНДЕРНА СУПЕРЕЧКА

Grzegorz Grzybek (professor of the University in Rzeszow) is the creator of the theory: 'the development ethics'. Its basic assumptions are the thesis about the moral human existence and ethical personality. The theory is used to illustrate the social reality, educational or caring. In the above article he analysed the problem of ethical aspects of the gender dispute in the education context. In Polish literature of science, as well as journalistic publications this issue has recently been discussed intensively. The article was written in the reference frame: 'The ethical dimension of the cultural gender and the educator's responsibilities'.

Key words: gender, the gender dispute, etos, ethics of development, education, society.

In the recent years we can observe a strong dispute over the term gender. In the Polish reality the tension is clearly visible. A special letter was submitted to the congregation by the Polish Episcopate. This letter was submitted to the congregation by the Polish Episcopate on the occasion of the Holy Family Celebration in 2013 (Sierakowski 2014, p. 8-11). To justify their idea the bishops have written: «therefore it is understandable that the attempts to change the concept of a marriage and a family imposed nowadays raise the feeling of the strongest anxiety, the attempts taken especially by the gender followers and publicised by the media. We feel urged, in the face of the increasing attacks directed into different spheres of family and social life, to categorically and explicitly defend the institution of a marriage and family, fundamental values, which protect them. On the other hand we need to make everybody aware of the dangers resulting from the popularising their new vision» (Episkopat Polski 2013, p. 561-562).

The description of the 'gender concept' made by episcopate is interesting in itself: «Gender ideology is the result of existing for decades ideological and cultural changes that are deeply rooted in marxism and neo-marxism, promoted by more and more radical feministic movements as well as sexual revolution that began in 1968. Gender ideology promotes the principles, which stand in a total contradiction with reality and traditional understanding of human nature. The ideology says the biological sex has only a cultural character and with time one can choose the sex, whilst the traditional family is a relic and a social burden. According to the gender ideology homosexuality is inborn and the gays and lesbians have the right to be in relationships that are the basis of a new kind of a family, they even should have the right to adopt and bring up children. The promoters of this ideology try to convince others that each person has so called reproduction rights, in it the right to change one's sex, in vitro, contraception, even abortion» (Episkopat Polski 2013, p. 562).

It seems that the popularising letter from the bishops contains many simplifications and oblique statements. Can one really suspect 'the gender concept' followers of not considering the biological nature of human being?

As a counterbalance it might worth giving the voice to those who are considered as the followers of 'the gender concept'. The significant social transformations since the times when women were able

to start their studies together with men have taken place. The young women, very often better educated than men cannot find partners in the male representatives of human beings. Perhaps some men digging in the patriarchal customs and traditions constitutes a form of escape from the new and unfamiliar, from something that requires challenges. Magdalena Środa gives remarks that «non-egalitarianism in domestic matters is not the fault of the men only, but the being reproduced ways of educating and socialising them (...) Even fully aware, the women neutralised the upbringing of our children from the gender, their social environment imposes an exceptionally strong pressure on the forming of a personality that is subordinated to male and female patterns. And we all have got stuck in this trap» (Środa 2012, p. 127).

It may seem that two diverse realities have been equalised, which means cultural patterns attributed to the essence of a particular sex get confused with the biological determination. The following paragraph of the bishops' letter emphasises this fact. «Gender ideology in its innermost radical form treats the biological sex as a kind of violence of nature towards the human being. According to it, <<a human being gets entangled in a biological sex>>, from which they should get free. Denying the biological gender, a human being wins <<true, unhindered freedom>> and can choose so called cultural gender, which is exclusively revealed in outer manners and the way of behaving. Furthermore a human being has the right to spontaneous change of the decisions taken in this field, the choice of five genders, in which there are included: a gay, lesbian, bisexual, transsexual and heterosexual» (Episkopat Polski 2013, p. 562).

The question concerning this problem is whether the particular gender imposes a specific way of upbringing, different to a boy and a girl? If the many centuries tradition of upbringing and education has been the culprit of the women's oppression, then it is hard to find this kind of upbringing as justifiable. The issue connected with education and upbringing, and connected with this the sex differentiation has been a crucial part of the scientific literature. Does a human soul have a gender? If it does not, then keeping the differences must be discriminative (Fromm 2011, p. 35).

It may seem that the main aspect of the dispute concerns 'the liberation of the weaker sex' that has found an ally in those who are excluded and do not agree to their social identity of gender. The range of dispute might be between feminism and patriarchalism. The one should assume that the attitude of the Polish episcopate results from a deep aversion to hand over the leading position of the patriarchalism in the society. It seems that it is not only the family that becomes a so called 'hostage' between two extreme concepts. The church defence of the patriarchal position is natural, because it its institutional structure it is based on patriarchalism (Grzybek 2014, p. 37).

Erich Fromm's thesis that the fight between the genders has not come to an end is still actual because women are still being frustrated in their lives. They cannot fully fulfil their feminine role (Fromm 2011, p. 35).

It seems that the essence of the gender dispute it is not only the opposition: patriarchalism and feminism, but also the fight for the economic and social position. Culturally the leading position belongs to men: the man of the house, the breadwinner.

To a greater extent the economic crisis has caused the unemployment in the trades, where the men used to work (heavy industry, the automotive industry). The unemployment in the male professions brings the question connected with the model of a family and a marriage. It questions the cultural stereotype: the men at work, the women at home. Do the specifics of the current crisis are going to be another element of the family life transformation? (Bauman 2011, p. 206-212). One can ask a question here: whether the men are ready to work at home or in the professions considered feminine? It seems that the women are entirely ready to work in the professions and trades considered masculine, involving taking responsible functions the country (prime minister or president). It may seem unnecessary to bring up men to work in specified occupations.

What if the essence of the gender dispute considers the fight for power and the economic advantage? None of the sides wants to be socially disabled, enumerating the different (at list of the bishop list) the cultural genders may aim to show the presidents changing the hegemony of the male heterosexuals (in Church their position remains unquestionable).

Nevertheless, according to the feminists' radical views, the sexual role, which is the social creation, makes it difficult for women to recognise and realise properly and fully of their own desires and sexual needs. The social moral pressure inclines women to meet halfway the male demands. Furthermore, only in this way the women can confirm their credibility. The male domination is responsible for the traditional and oppressive norms of the sexual behaviour towards the women (Belliootti 2009, p. 369).

Judith Butler asks very important questions when referring to the normativity of the gender: "...how the abnormal sexual practises question the stability of the gender as the analytical category? In what way certain sexual practises make one wonder who the woman is and who the man is. If at least one assumes, that the gender does not rely on the normative sexuality, can one talk about the gender crisis that would be proper only for the queer environments?" (Butler 2008, p. 15). The author claims that the normative sexuality increases the normative gender (Butler 2008, p. 15). Considered to be 'the gender ideologist' she is discredited in the church environments. Józef Augustyn, who did not refer to scientific reflections of Judith Butler quotes her short personal characteristic: 'Her personal life as well as the involvement, favouring lesbian and homosexual environment – has, as it seems – the decisive role and strong influence on her views and on created by her the theory of gender. The essence of this ideology is to make sure in the social life there was enough space for the sexual minorities (Augustyn 2014, p. 565-566). With all certainty in this statement one can notice the affirmation for the sexual prescriptivism. One can even say that it involves the desire to strong influence of desirable pressure morality, what is emphasised in the further statement: "the source of sexual behaviours is like unhindered independence, freedom and subjectivism. In gender one cannot speak about <<the prescriptive man>> or <<the prescriptive woman>>. It would be an abuse. It is a complete turning upside down of the former social and moral order, in their mutual relations" (Augustyn 2014, p. 566). For the thinking order one needs to quote a few key thesis of Judith Butler that refer to the cultural dimension of the gender.

The first problem concerns the way of specifying in the social discourse the cultural gender when referring to the biological sex. Can the biological sex be adopted as the pre-discursive basis; is it also to a certain extent the cause of the cultural perception, in this the reason of the specified prescriptivism? (Butler 2008, p. 50-53). Referring to the premises of the 'development ethics' one should emphasise the role of the morality pressure which constructs the social discourse of prescriptivism.

If the cultural gender is determined in the same way as the biological one, then what is the essence of it, is the difference based on the fact that the culture decides on the cultural gender, not the biology? To answer this question, she emphasises the importance of the biological gender and says it is not the pre-discourse anatomic fact, but from the way of defining the gender, it appears that it already becomes the cultural gender. Therefore the 'culture' defines (determines) the bilabial sex (Butler 2008, p. 54-55). It appears that the difficulty of interpreting the thesis of Judith Butler derives from the fact that she moves within the area of the social discourse. Deciphering her theories in the 'ontological' categories is a disagreement. Here 'The Word' is not a flesh! Thus she draws attention to the fact culturally in this linguistically a particular person in the cultural area is defined by gender. One refers to a person and a thing through a signifier or a defining subject. The dispute does not concern the ontological basis, but the cultural rephrasing of the things. Can one say that the biological determination has been rejected? Or is rather the rejection of the cultural biological determination. However it is not identical. The discursive languages of this dispute are improper (Grzybek 2014, p. 42).

Magdalena Sroda emphasises that the catholic clergymen assume, in the Thomas spirit, that the essence has preceded the existence. In the cultural studies over gender the existence is the basic reference, not the essential approach of the nature of being (Środa 2014, p. 9).

The cultural description of the male and female gender is well characterised, what Judith Butler writes about. One can talk in the culture of the male universe. To be a person, and a man do not flow together in the cultural discourse (it is more a human being in the Polish language). The cultural gender of women possesses certain specific stigma dominate. Is a 'woman' as a 'female' becoming one because of the cultural pressure? (Butler 2008, p. 55-58). «The feminist research is standing still: it is either proving that the notion of a person present as a <<subject>> is masculine construction and a

privilege that effectively excludes the structural and semantic capacity of the feminine cultural gender. With the reference to the meaning of the cultural gender there are huge opinion differences: whether the cultural gender as a term is worth discussing and talking about. It might be that the discursive construction of the biological gender is just basis, if not the woman's or even women's and/or man's as well as men's? What one needs is the radically new approach to the categories of identity in the scope of radically asymmetrical cultural relations between the genders» Butler 2008, p. 59).

Simone de Beauvoir presents the problem more dramatically. She, writes: «We are not born as women, but we become the women. The female shape donned in the society, is not determined by the biological, mental or economic purpose. This product, which is specified as a woman and which is something between male and a eunuch, it is the creation of the civilisation. Only owing to the mediation of other people an individual becomes 'Another one' (De Beauvoir 2014, p. 319). Magdalena Środa emphasises this issue characteristically in the preface to the book Simone de Beauvoir «Le Deuxième sexe». She says: «Yes, gender! (..) The woman is all the time the prisoner of patriarchy, put in the cage of her own corporeality, sexuality and otherness; she still cannot specify herself in a different way that in reference to a man, who is a Master, if not specifically of her, then of culture and politics in which one lives» (Środa 2014, p. 8, 11).

The works of feminist philosophy emphasise the fact that the mind in the culture is familiarised with masculinity, whilst body with femininity. It may be necessary that the body becomes in the social discourse the basis of the female freedom, not the limitation, control or definition of a woman (Butler 2008, p. 60-61). Introducing in this discourse the male point of view, one can ask a question: Why does a man want to fill the body of a woman, whilst a woman to control his mind?

6767 Judith Butler introduces in the issue of gender the term 'the gender culturally understood. It assumes that the introductory term of identification, in which there is the reference to the social matrix, one could say created by the pressure morality. This matrix – the morality pressure – takes into consideration heterosexuality and double sex. However the subject of a woman is specified as the other one. A person in culture is cultural gender and is supposed to be one because of its biological sex. Here one can see the bone of contention because the writer claims that the cultural gender is confused with the biological one. She draws attention to the fact that unity – the identity of the cultural gender is possible when one experiences the unity of the three elements: the cultural gender, the biological sex, and the desire gender, assuming that they belong to heterosexuality. On the other hand one needs to point out that the cultural gender through the social matrix – the morality pressure – established the gender as such, it is its social reference (Butler 2008, p. 68-81). It is defined in the following way: '.....behind the expressions of the cultural gender there is no identity of the cultural one, this identity is performatively established through the pure <<expressions >>, which are allegedly their result (Butler 2008, p. 81).

To try to sum up the outline of the dispute around gender, one needs to assume that mostly it has the prescriptive dimension, not axiological. Such assumption, that it is the prescriptive dispute results from the concept of 'the development ethics, 'the clear differentiation of the values and norms, what is not an easy process when referring to the social discourse. It seems that the both opposite environments, to name them in order, 'traditional' that opts for sexual prescriptiveness and 'post modernist' pointing at the further inability to keep the prescriptiveness that considers harmful – do not question in the social range the value, which is the dignity of a person. Nevertheless once the value has been accepted they can take different patterns of prescriptive behaviour and want them to be established in the social life. At the end of this point it is worth assuming the own definition of the cultural gender. «So the cultural gender – is a reference of the biological (male and female) certain required features that in the course of socialisation and upbringing through morality pressure should be created in a particular person. The moulded features become the source of the culturally established area and the range of the mutual communication and action» (Grzybek 2014, p. 44).

It seems that the dispute of gender has the prescriptive dimension. There is a clash between the traditional pressure morality and the postmodernist pluralism, which requires its place in the social

moral area. The traditional pressure morality is supported by all means by the Christian religion in the western world. The alternative point of view on morality does not declare the attack on the values, in it the dignity of a person, what one could emphasise in the religious criticism. The bone of contention does not believe in the values, or rejection of the basic ones, but the bone of contention is the prescriptive interpretation. It can be assumed that the value, which is on the prescriptive sphere is differently interpreted is the dignity.

In the author's concept of the «development ethics» the issue of the dignity has been described thoroughly enough and it is connected with other elements of this concept. The first assumption concerns the existential range: «The dignity of a man (person) derives from one's personal range of existence, from his or her spiritual aspirations and the capacity to realise the timeless values. Thus the right of the person to self-determination should be the indicator in the scope of the basic values in the educational system. The human dignity includes: the human dignity, as its indispensable part and the personal dignity, which should be developed» (Grzybek 2013, p. 100-101). The law in the social area is based on the human dignity, because the human dignity as indispensable results from equality and the notice judgement. The dignity as a value arises from the personal one, because 'it expresses itself in the desire to gain the respect of the society, because of its spirit, moral values or the social merits.' The personal dignity is the result of work and the development of a man or a woman. Nevertheless in the social scope the human value can be perceived as the basic value because 'the recognition of a human being as a human being should be the basic element of the social relations (Grzybek 2013, p. 101).

The above differentiations can be helpful in the outlying the bone of contention, referring to the dignity, as a value and the ways to introduce the norms for the actions of the particular pressure groups. For each of the world-view groups (religion as a kind of worldview) there will be given examples for the care of the human dignity and the ways of breaking it by the opponents. The examples are going to be referred to the gender in itself and its social definition.

According to the traditional morality pressure – in the religious inspiration the first means of breaking the dignity is the differentiation of not only the biological sexes, but also homosexuals, lesbians, bisexuals, transvestites and heterosexuals as the equal models. The further element of the attack on the dignity is announcing the sexual freedom and running the children and teenager's sexualisation. It should be mentioned – what in the context of the following thesis the essential approach to legal equalisation of the partner relationships, especially of the same sex with the traditional (natural) marriage (Augustyn 2014, p. 565-571).

Keeping to the differentiations and the opposition of the environments – one can regard as an attack on the dignity for an opinion «the postmodernist morality» the stigmatising the other sexual orientation than the heterosexual (Świerszcz 2012). As the next element one can perceive the view, omnipresent in the feminist environments, of the objectifying the woman in the patriarchal culture, which by its oppressiveness in the sexual sphere has involved mostly women. The important events and the life tasks as the girls' upbringing or giving birth to a child are also the source of male oppression (Środa 2012, p. 67-92, 162-187). The fact that the public education is becoming the place of not only the propaganda proves the tension between the two environments (Krzyżaniak-Gumowska 2013, p. 45-47).

It seems that there are enough examples for the analysis, one can still point out some pairs of the opposing views (the first part of the pair is the traditional morality in the form of pressure): a) the attack on the identity of the gender–the stigmatising the sexual orientations, different than the heterosexual one; b) the attack on the heterosexual, permanent model of marriage – stigmatising the choice of the life with a different person according to one's own self – perception; c) the propagation of the sexual freedom – the oppressive approach towards sex and imposing it on others, with accompanying hypocrisy(e.x the pedophilia in church); d) a woman, most of all, as a mother , the dignity derive from that – the woman's freedom of lifestyle, the dignity derive from the existence itself (Grzybek 2014, p. 51).

One can say that in this case the traditional morality in the form of pressure has strong formal dimension. Different: it is a heterosexual, lesbian, emancipated woman, they are perceived with

fear. The awareness of the overwhelming 'sin' – the sexual freedom causes the situation in which if one cannot guarantee the proper influence of the traditional morality – then it is necessary to hide oneself in one's positions and put the fortress. The danger is bigger because the enemy stands nearby, even at home because a woman uses the language independent and free from traditional narration. She does not want to be closed in the stereotypical points of view (Szulc, Bruzdziak 2014, p. 18-22).

It seems to be that the present way of showing the problems causes the situation in which the gender environment – no much homogenous and strong is looking for allies and points out the number one public enemy: religion that is the reason of the limitations and the blockage on the way to the individual happiness, or even the collective one.

It may be necessary to precisely from the ethical point of view outline the civilisation scope of the problem. The basis of the social order is the respect for a human being because of one's dignity, human dignity that is the one that derives from one's capability and freedom. Considering these aspects the cognitive and volatile skills everybody deserves to be respected (the norm that guards the dignity). The personal dignity is the subject of evaluation and assessment, the critic cannot harm the human dignity. Here the tolerance that lets for the mutual co-existence of the social discourses – the opposite worldviews is the most important norm. Crossing the border of one's freedom requires the legal intervention. The problem remains with the evaluation of so called moral values, when one's feelings and the right to present views are harmed; it is not easy to evaluate the situation. Nevertheless the contemporary differentiation of the world views and waking of the traditional morality that is shown in 'the pressure form' (that socialised the societies) must be accepted as the environment of moulding one's own stable and decent ethical standards, of one's life ethos.

It seems that one has to agree and accept the cultural patterns for the genders and the social differentiation for own life-styles. However "the human dignity and freedom is the border of the differentiation and imposing the models. The respect and tolerance are the ethical norms that guard the moral pluralism" (Grzybek 2014, p. 55) so the basic education role is going to be based on the respect of the human dignity and the freedom. The education to feel free seems to be the even more basic task, because it conditions the respect of the dignity of another person. In the 'development ethics' it is emphasised that "free will, choosing the standards of the ethical behaviour, respecting other people constitute the essential condition of education" (Grzybek 2010, p. 122). The proper analysis of the problem puts one nearer or further from the European standards concerning the education (Paluch 2007).

References

1. Augustyn J. Ideologia gender / J. Augustyn // *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina* ; [red. J. Augustyn]. – Kraków : Wyd. WAM, 2014. – S. 565-571.
2. Bauman Z. 44 listy ze świata płynnej nowoczesności / Z. Bauman ; [przekład : T. Kunz]. – Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2011. – 301 s.
3. Belliotti R.A. Seks / R.A. Belliotti ; [przekład A. Jedynak] // *Przewodnik po etyce* ; [red. P. Singer, red. polski J. Górnicka]. – Warszawa : Książka i Wiedza, 2009. – S. 361-373.
4. Butler J. Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości / J. Butler ; [przekład : K. Krasuska. Wstęp : O. Tokarczuk]. – Warszawa : Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008. – 270 s.
5. De Beauvoir S. Druga płęć / De Beauvoior S. ; [przekład : G. Mycielska, M. Leśniewska. Wstęp do polskiego wydania : M. Środa]. – Warszawa : Wydawnictwo Czarna Owca, 2014. – 824 s.
6. Episkopat Polski, List pasterski o małżeństwie i rodzinie // *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina* ; [red. J. Augustyn]. – Kraków : Wyd. WAM, 2014. – S. 561-563.
7. Fromm E. Miłość, płęć i matriarchat / Erich Fromm ; [przekład : B. Radomska, G. Sowiński]. – Poznań : Dom Wydawniczy Rebis, 2011. – 224 s.
8. Grzybek G. Etos życia. Wychowanie do małżeństwa w założeniach etyki rozwoju / Grzegorz Grzybek. – Rzeszów : Wyd. UR, 2014. – 176 s.
9. Grzybek G. Etyka rozwoju a pedagogika opiekuńcza / Grzegorz Grzybek. – Rzeszów : Wyd. UR, 2013. – 120 s.
10. Grzybek G. Etyka rozwoju a wychowanie / Grzegorz Grzybek. – Rzeszów : Wyd. UR, 2010. – 160 s.

11. Krzyżaniak-Gumowska A. Gender w przedszkolach. Czy dziewczynka może się bawić samochodem / A. Krzyżaniak-Gumowska // «Newsweek Polska». – 2013. – Nr 49. – S. 45-47.
12. Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofonii w szkole / red. Jan Świerszcz. – Warszawa, 2012. – 194 s.
13. Paluch M. Pedagogiczne i psychologiczno-społeczne aspekty integracji Polski z Unia Europejska. Analiza wartości i postaw / Marek Paluch. – Sanok, 2007.
14. Sierakowski S. Gender Kościoła polskiego / S. Sierakowski // Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej; [red. Zespół KP]. – Warszawa : Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2014. – S. 8-11.
15. Szulc A., Bruździak W. Babki, nie babcie / A. Szulc, W. Bruździak // «Newsweek Polska». – 2014. – Nr 17/18. – S. 18-22.
16. Środa M. Kobiety i władza / Magdalena Środa. – Warszawa : Wyd. W.A.B., 2012. – 467 s.
17. Środa M. Widmo krąży po Europie. Widmo gender / Magdalena Środa // Druga płeć [przekład : G. Mycielska, M. Leśniewska. Wstęp do polskiego wydania M. Środa.] / De Beauvoir S. – Warszawa : Wydawnictwo Czarna Owca, 2014. – S. 7-14.

Автор статті, творець теорії «етики розвитку», основними її твердженнями вважає є тези про моральне життя людини і етичної особистості. Теорія слугує зображенню суспільної, виховної і опікунської реальності. У статті автор розкриває питання етичних аспектів гендерного дискурсу в контексті виховання. Дискусія про гендер в польському суспільстві набула нормативного характеру. Спробою для вирішення цієї проблеми у рамках теорії «етики розвитку» є виведення етичних принципів з основних моральних цінностей. Вирішення суперечки щодо гендеру слід вбачати передусім у гідності особи. В «етиці розвитку» виділяються два аспекти гідності особи: особова гідність і гідність особистості, яка є результатом роботи над собою (самовиховання).

Ключові слова: гендер, етос, етика розвитку, виховання, суспільство, гендерний дискурс.

УДК 37.014.5

Uschmarova V.

Ушмарова В.В.

DIE EVOLUTION DES SOZIOKULTURELLEN PHÄNOMENS «LEHRERFORTBILDUNG» IN DER UKRAINE

EVOLUTION SOCIOCULTURAL PHENOMENON «POSTGRADUATE EDUCATION TEACHERS» IN UKRAINE

ЕВОЛЮЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ «ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА» В УКРАЇНІ

Im Artikel wird die Evolution des soziokulturellen Phänomens der Lehrerfortbildung in Zusammenhang mit dem Aufbau des neusten Bildungsparadigmas in der Ukraine behandelt, das mit der Festigung des Landes als einer europäischen und Weltzivilisation mit seiner eigenen Identität, dem Nationalcharakter und der nationalen Kultur verbunden ist. Wie kann das Nationalsystem der Lehrerfortbildung dem Erbe und kultureller Zugehörigkeit nach ukrainisch sowie globalisiert der Fachkompetenz nach werden? Es wird ein Versuch gemacht, den Zustand, Probleme und Aussichten der Fortbildung eines Pädagogen mit Rücksicht auf moderne Möglichkeiten für Berufsweiterbildung während des ganzen Lebens zu beurteilen.

Schlüsselworte: Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung, Weiterbildung, Ukraine, lebenslanges Lernen.

In moderner globalisierter Welt, die sich im Zustand einer «Makroverschiebung» befindet (Laslo), bekommt das Problem der Kompetenz der Fachleute, einer zusätzlichen Ausbildung und

Umschulung eine neue Aktualität und einen neuen Klang. Umfangreiche kulturelle Umwandlungen im modernen Leben und gesellschaftlichen Bewusstsein bedingen die Verkündigung eines lebenslangen Lernens zu einem neuen Paradigma. Zur Folge eines rasenden, nicht umkehrbaren Vorgangs der Technotransformation wurde die Beschleunigung einer moralischen und tatsächlichen Verwertung und Alterung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Fachleute. Als eine eigenartige Maßeinheit der Alterung von Kenntnissen wurde «die Kompetenz-Halbwertzeit» (nach dem französischen Soziologen Berto, der den Prozess der Abwertung von erworbenen Kenntnissen mit dem Vorgang eines halben Gewichtsverlustes des radioaktiven Elementes verglichen hat) bestimmt, die eine Zeitdauer (ab dem Universitätsabschluss) bedeutet, wenn infolge der neuen wissenschaftlichen und technischen Informationen die Fachkompetenz um 50 % fällt.

Eine enorme Beschleunigung der Verwertung von den bevor erworbenen Kenntnissen stellte in den Vordergrund das Problem einer ständigen Steigerung der Fachkompetenz, einer zusätzlichen Ausbildung und Umschulung. Ausbildung und Umschulung, Aktualisierung der Kenntnisse und Fertigkeiten wurden zu einem Schwerpunkt der Konkurrenzfähigkeit eines Individuums, eines Landes, einer Nation im Ganzen.

Es ist gesetzmäßig, dass das Wachstum der Menschenrolle, die Umwandlung des Menschenkapitals in die Hauptressource der Gesellschaftsentwicklung und neue Anforderungen an deren Qualität laut den geistig-kulturellen, sozial-wirtschaftlichen und technologischen Transformationen das Wachstum der Anforderungen an das System der Ausbildung und Weiterbildung der pädagogisch-wissenschaftlichen und pädagogischen Mitarbeiter bedingen. Die Weltgesellschaft verstand, dass die Lehrerschaft nicht nur eine «Wechselgröße» ist, die für erfolgreiche Neuerung der Bildungssysteme nötig ist, sondern auch der «bedeutendste Wandlungsträger» bei der Realisierung von Reformen ist [9, s. 98].

Als Glied des lebenslangen Lernens muss das System der Lehrerfortbildung sich neu in der Umwelt begreifen: seinen Platz, seine Rolle, Position, seinen Inhalt und Existenzweise.

Ziel des Artikels ist es, Lehrerfortbildung auf verschiedenen Entwicklungsetappen der Hochschulausbildung der Ukraine zu analysieren, ihre Transformation abhängig von sozialen Bedingungen sowie Auffassung dieser Erfahrungen zwecks einer wissenschaftlichen Reflexion der Tendenzen, die für ukrainische Lehrerfortbildung kennzeichnend sind.

Das System der Lehrerfortbildung als wichtiges soziales Institut der Berufsentwicklung der Lehrerpersönlichkeit findet in der letzten Zeit eine verdiente Beachtung der ukrainischen Forscher. Jetzt wurde in der Theorie und Praxis der Lehrerfortbildung ein umfangreicher Wissenschaftsbestand angesammelt, der eine Gesamtvorstellung über deren Funktion gibt. Die Entwicklungsgrundsätze des Weiterbildungssystems der pädagogischen Fachkräfte wurden in den grundlegenden Arbeiten von V. Bondar, I. Zyazyun, N. Nichkalo, A. Nisimchuk, A. Kyrychuk, S. Krysyuk, A. Kuzminskiy, V. Oliynyk, T. Sushchenko und anderen erläutert. In Studien von modernen Wissenschaftlern wird auf verschiedenen Ebenen eine Analyse des Berufswertdegangs und der Entwicklung der pädagogischen und Verwaltungskräfte, der Organisation des Lernprozesses in Einrichtungen für Lehrerfortbildung gemacht. Eine besondere Gruppe der Arbeiten bilden Studien im Bereich des pädagogischen Komparativismus. So wurde von ukrainischen Wissenschaftlern die Lehrerfortbildung in Deutschland, Großbritannien, Griechenland, Polen, USA, in der Schweiz u. ä. erforscht. Diese vergleichenden pädagogische Forschungen bilden eine Grundlage für Verstehen der Funktionsbesonderheiten der Lehrerfortbildung in verschiedenen Ländern der Welt.

In wissenschaftlicher Weltliteratur wird eine große Vielfalt der Begriffe zur Lehrerweiterbildung verwendet: continuing education, lifelong education, permanent education, recurrent education, adult education, formation avancee, further education, remedial education u.a. Im ukrainischen Bildungsraum interpretiert wird geht es um eine postgraduale Qualifizierung als Vervollständigung der Bildung und Berufsvorbereitung durch eine Vertiefung, Erweiterung und Erneuerung deren Berufskennntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgrund einer früher erworbenen Bildungsqualifikationsstufe.

Die Auffassung des Wesens und moderner Lage auf der Skala der sozialen, wirtschaftlichen und beruflichen Relevanz des soziokulturellen Phänomens der Lehrerfortbildung ist nicht möglich, ohne seine Herkunft und Entwicklung zu verstehen, denn die Gegenwart hat ihre Wurzeln in der Vergangenheit.

Zum ersten Mal wurde das Problem der Entwicklung und Funktion der Lehrerfortbildung in der Ukraine in den breiten chronologischen Grenzen von Kuzminskiy erforscht. Aufgrund einer Retrospektivanalyse der Lehrerfortbildung schlug der Autor eine Periodisierung vor und sonderte allgemeine Tendenzen und Besonderheiten der Systementwicklung der Lehrerfortbildung jedes Zeitraums ab: bis 1917 – Zeitraum der Inhalt- und Formenentstehung der Lehrerfortbildung; 1917 – 1930 – Zeitraum der Herausbildung des einheimischen Systems der Lehrerfortbildung; 1930 – 1991 – Zeitraum der Entwicklung, Massenhaftigkeit, Unifizierung sowie Ideologisierung der Lehrerfortbildung; seit 1991 – Zeitraum der Entwicklung des Nationalsystems der Lehrerfortbildung [3].

Zu sowjetischen Zeiten erfolgte die Entwicklung des Systems der Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte im Kontext der staatlichen Bestellung und wurde von den Zielen festgestellt, die auf bestimmten Etappen der allgemeinbildenden Schule gestellt waren. Dadurch ist die Komplexität und Vielseitigkeit der Aufgaben bedingt, das durch das System zu lösen waren. Darunter: Umschulung der Lehrkräfte, Vervollkommnung der allgemein pädagogischen und methodischen Vorbereitung der Lehrer; eine einheitliche und nachhaltige Weiterbildung der Lehrkräfte während der Ferien; Unterstützung der Lehrkräfte bei der Einführung optimaler Formen und Methoden des Unterrichts und der Erziehung; Verallgemeinern und Verbreitung der pädagogischen Erfahrung; Erhöhung der Qualität des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses usw.

Mit dem Ziel, diese Aufgaben zu erfüllen, wurden individuelle (Betreuung, Beratung, Praktika, Selbstausbildung usw.), Gruppen- (methodische Vereine, Werkstätte, Schulen für fortgeschrittene pädagogische Meisterschaft usw.) und Massenformen (Vorlesungen, praktische Seminare, pädagogische Lesungen, wissenschaftlich-praktische Konferenzen usw.) der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte eingesetzt.

Als eine qualitativ neue Erscheinung entstand die Weiterbildung der Pädagogen Ende der 80-er Jahre des 20. Jahrhunderts. Seit den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickeln sich die Ideen der Humanisierung, Demokratisierung der Weiterbildung und als ihre Hauptaufgabe gilt die Befriedigung der Bildungsbedürfnisse jeder einzelnen Fachkraft. Auf Basis der andrahohischen und akmeologischen Vorgehensweisen entwickelten die Gelehrten in den 80-90-er Jahren komplexe Pläne der nachhaltigen Weiterbildung der leitenden pädagogischen Mitarbeiter [8].

Die Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte, die sich heute in der Ukraine herausgebildet hat und funktioniert, hat ihre Spezifik und lässt sich als komplex organisiertes, offenes und relativ selbständiges Mehrfunktionsbildungssystem charakterisieren. Man hat sich auf der Bestimmung der Weiterbildung als Vervollkommnung der Ausbildung und beruflichen Vorbereitung der Person durch Vertiefung und Erneuerung ihrer Berufskennnisse, Fähigkeiten und anderer Kompetenzen oder Erwerb einer anderen Qualifikation im Rahmen des früher erworbenen Bildungs- und Qualifikationsniveaus, was für eine pädagogische Fachkraft im Sinne ihrer beruflichen Entwicklung obligatorisch ist. Die Struktur der Weiterbildung kann entweder kurz- oder langfristig sein und ein Praktikum, Spezialisierung oder Erwerb einer neuen Ausbildung im Rahmen des früher erworbenen Bildungs- und Qualifikationsniveaus beinhalten. Es gibt ein verzweigtes System der pädagogischen Weiterbildungsinstitutionen: Einrichtungen für Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, methodische Zentren auf regionaler Ebene, methodische Zentren auf der Bezirksebene, städtische methodische Beratungseinrichtungen, methodische Lehrergemeinschaften in den Schulen. Die Nachhaltigkeit der Weiterbildung wird *durch zwei sich zyklisch wiederholenden Etappen* gesichert: die Kurs- und Zwischenkursvorbereitung. Die Kursperiode umfasst eine ununterbrochene Weiterbildung an Instituten (Zentren) für Weiterbildung sowie an Instituten (Fakultäten) für Weiterbildung an Hochschulen und deren Ergebnisse werden in einem entsprechenden Dokument verankert.

Die Zwischenkursperiode umfasst den Zeitraum zwischen den Kursen und beinhaltet unterschiedliche Formen der methodischen Arbeit (auf der Schul-, Bezirks- und Regionalebene) sowie Selbstbildung der pädagogischen Fachkraft. Die Lehrerfortbildung wird auf allen Ebenen durch den methodischen Dienst bei der wissenschaftlichen, methodischen und organisatorischen Betreuung unterstützt.

Bis zur heutigen Zeit haben die Forscher das geltende Lehrerfortbildungssystem als ziemlich effektiv und als einigermaßen Staatsbedürfnisse befriedigend charakterisiert. Aber das moderne

Lehrerfortbildungssystem in der Ukraine ist durch den Stand der «tiefen Transformation» [6] unter dem Einfluss der Faktoren, die auf die Tendenzen ihrer Entwicklung wirken, gekennzeichnet. Die Ergebnisse der Diskussion am runden Tisch «Lehrerfortbildung im 21. Jahrhundert» bestätigen, dass sich das System der in der Ukraine geltenden Lehrerfortbildung erschöpft hat: in der Ukraine existiert weiterhin ein «dysfunktionales Model» der Lehrerfortbildung, die durch Formalismus, Konservatismus und Konkurrenzlosigkeit gekennzeichnet ist; Fehlende unabhängige Expertenmeinung des geltenden Fortbildungssystems macht ihre objektive Effektivitätsschätzung unmöglich; das Fehlen der engen Integration der Wissenschaft und des Bildungsprozesses sowie der ausbleibende Antrieb innovative Produkte herzustellen, bremsen die Entwicklung des Fortbildungssystems; für Lehrkräfte vieler Fortbildungseinrichtungen ist die Neigung zur «Eintönigkeit», der enge Kreis der wissenschaftlichen und professionellen Interessen charakteristisch; dagegen das Erscheinen des neuen Bildungsparadigmas, neuer Bildungs- und Informationstechnologien hat die «Kompetenzkrise» und «Verständniskrise» bei den meisten Kräften der Fortbildungseinrichtungen verursacht; man braucht ein neues Fortbildungssystem, das nicht nach dem Prinzip der Zuteilung und des freiwilligen Zwanges funktioniert, sondern auf der Wahlfreiheit und Verantwortung für die eigene Wahl der persönlichen Laufbahn professioneller Entwicklung basiert [7].

Das ganze wird noch dadurch erschwert, dass die Fortbildung in der Ukraine heutzutage das einzige gesetzlich unregelte Glied des staatlichen Bildungssystems bleibt, da die Verabschiedung der ukrainischen Gesetze «Zur Erwachsenenbildung» und «Zur Fortbildung» noch in der Planung ist.

Ende des 20. Jahrhunderts geraten praktisch alle Staaten in den Vorgang des Überdenkens von seinen Bildungssystemen. Während der letzten Jahrzehnte überprüften die meisten europäischen Länder ihre Bildungskonzepte, wobei sie eine besondere Aufmerksamkeit auf das Weiterbildungssystem der Fachkräfte lenkten. Die Forschung der Entwicklungstendenzen der Bildungssysteme in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft zeigte, dass die Analyse der Fragen der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in Europa hauptsächlich auf der Ebene der Problemlösung eines lebenslangen Lernens konzentriert ist.

Der Begriff «lebenslanges Lernen» wird zum ersten Mal in den Materialien von der UNESCO (1968) verwendet, und nach der Vortragsveröffentlichung der Kommission unter der Leitung von For (1972) wurde eine Entscheidung getroffen, laut deren das lebenslange Lernen als das Hauptprinzip, eine «leitende Struktur» für Neueinführungen oder Reformen der Ausbildung in allen Ländern der Welt anerkannt wurde. In das Paradigma «lebenslanges Lernen» wurden philosophische, vor allem aber existenzielle Recherchen mit anthropologischer Richtung integriert; es wurden außerdem psychologische Konzepte integriert, die die Grenzenlosigkeit der persönlichen Entwicklung eines Menschen behaupten und die die Entwicklung als Hauptmethode der Existenz eines Menschen betrachten; dazu kamen auch Ergebnisse der soziologischen Forschungen. Sie haben die Aufstellung des Basiswertsystems determiniert, das sich auf zwei Begriffen gründet: *Freiheit und Verantwortung*. Das Produkt dieser Prozesse in der Theorie und Praxis der Bildung ist die Bildung, die von dem Lernenden selbständig gesteuert wird – das heißt, die Bildung, die Selbständigkeit bei der Wahl der Bildungsinhalte, -einrichtungen, -fristen und -form voraussetzt [1].

In den letzten Jahren wurden in Europa auf verschiedenen Ebenen eine Reihe von Initiativen zu den Fragen des lebenslangen Lernens und der Ausbildung von Erwachsenen getroffen: The Hamburg Declaration on Adult Learning (1997), The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments (2000), Memorandum on Lifelong Learning (2000) u. a. Internationale Rechtsakte sowie auch Resolutionen, Konventionen, die einen Status der Empfehlungsdokumente haben, beeinflussen bedeutend die Staatspolitikgestaltung der Ukraine im Bildungsbereich. Maßgebende methodologische Vorschriften der internationalen Rechtsdokumente über lebenslanges Lernen liegen der ukrainischen Gesetzgebung zugrunde, die die Integration des Bildungsbereiches der Ukraine in den europäischen Bildungsbereich gewährleistet. Insbesondere im Jahr 2013 wurde das Konzept der Entwicklung der lebenslangen pädagogischen Ausbildung in dem Bereich verabschiedet. Im Konzept wird betont, dass der Zweck der Entwicklung einer lebenslangen pädagogischen Ausbildung

in der Ukraine die Wiedergabe der Human Resources und des Gesellschaftsintellekts für Gewährleistung einer stabilen menschlichen Entwicklung des Landes durch eine qualitative Vorbereitung des pädagogischen Personals ist [2].

Eine Besonderheit bei dem «lebenslangen Lernen» bilden die Einigkeit und die Wechselwirkung der formellen, nicht formellen und informellen Bildung, die die Flexibilität des Lernens in Zeit und Raum gewährleisten, sowie die Vereinigung vom Lernen, Berufs- und Privatleben vereinfachen. Die nicht formelle und die informelle Bildung zusammen mit der formellen werden oft in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen erwähnt, besonders im Kontext der Fort- und Weiterbildung. Forscher behaupten, dass die Verteilung der Fortbildungsfunktionen von den formellen Strukturen zu den flexiblen nicht formellen und informellen nicht nur das ukrainische System der Lehrerfortbildung an sich aufrechterhält, sondern es in ein viel stabileres, effektiveres und den modernen Bedingungen entsprechendes System umwandelt [4].

Der Übergang der Gesellschaft zur postindustriellen Entwicklungsphase bildete die Grundlage für die Entstehung der beispiellosen Möglichkeiten für die Entfaltung eines Menschen, für unterschiedliche Wege des beruflichen Aufstiegs und der professionellen Vervollkommnung im Laufe des ganzen Lebens, für den selbständigen Aufbau der Bildungslaufbahn durch einen Menschen, die an der Schnittstelle zwischen den Bildungs- und Gesellschaftsräumen entstehen. Eine Vielzahl von zeitgenössischen Quellen und Mittel der menschlichen Interaktion ändert räumliche Eigenschaften der Fortbildung und erweitert ihren Horizont.

Das gegenwärtige Verständnis der *Lehrerfortbildungsmission* besteht in der Gewährleistung der neuen Qualität von Lehr- und Führungskräften, die in der Lage sind, ihr Beruf in der Situation der Instabilität, Ungewissheit und ständigen Wandlungen effektiv auszuüben und zwar durch die Schaffung der Bedingungen ihrer kontinuierlichen persönlichen und beruflichen Entwicklung das ganze Leben lang sowie durch die Transformation aller Systemelementen der Lehrerfortbildung entsprechend den veränderten Verhältnissen [5]. Eine Fortbildung muss nicht nur auf flüchtige soziopolitische und wirtschaftliche Veränderungen in der Gesellschaft reagieren, sondern sie prognostizieren und antizipieren. Aus diesem Grund, neben den traditionellen Bildungs-, Informations-, Beratungs- und Forschungsfunktionen [10], begründen die Forscher neue strategische Funktionen: analytische, vorschauende, innovative, reflexive [6]. Die Erfüllung der Lehrerfortbildungsmission ist unter Voraussetzung der Systemmodernisierung und Schaffung der aktualisierten modernen Gesetzgrundlage möglich, die europäische Tendenzen, Anforderungen, beste Musterfälle in Bezug auf die Erwachsenenbildung und die Entwicklungsspezifik der Vorbereitung und der beruflichen Weiterbildung von Fachkräften berücksichtigt.

Bei der Begriffs-, Ziel- und Aufgabendefinition der Lehrerfortbildung gingen die ukrainischen Forscher von der «engen» Interpretation, laut der diese Fortbildung als berufliche Weiterbildung der Lehrerinnen- und Lehrer im Kontext des permanent modernisierten Schulsystems verstanden wird, und bis zur ihrer «breiten» Sicht im Kontext der kontinuierlichen beruflichen und persönlichen Entwicklung, aus.

Im Laufe seiner Entstehung und Entwicklung ging das Fortbildungssystem der Lehrkräfte durch mehrere Etappen von den sporadischen amateurmäßigen Lehrerkursen bis zum System mit dem verzweigten Netz von Bildungseinrichtungen und –institutionen durch. Auf allen Etappen war die Systementwicklung durch sozioökonomische Gesellschaftsbedürfnisse, den Fortschritt der Lehrwissenschaft und –praxis, Bestimmung der Persönlichkeitsstellung in der Gesellschaft und der Bildungsrolle, Anerkennung der Menschenrechte auf freie und vielseitige Entwicklung. Heutzutage, auch beibehaltend ihre Errungenschaften, fügt sich das ukrainische Lehrerfortbildungssystem in den internationalen Bildungsraum ein.

Somit spiegelt die Evolution der Lehrerfortbildung die ganze ukrainische Geschichte – ihre Aufschwünge und Stürze, Erfolge und Misserfolge, geopolitische Situation und Gesellschaftsstand.

Список використаних джерел

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена : монография / С.Г. Вершловский ; Ком. по образованию Правительства Санкт-Петербурга, Гос. образоват. учреждение доп. проф. образования (повышения квалификации) специалистов «С.-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования», каф. педагогики и андрагогики. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 151 с.
2. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>. – Назва з екрана.
3. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. ... доктора пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.І. Кузьмінський ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 34 с.
4. Лушин П.В. Деформация или деформализация последипломного образования : новая повседневность и экологическая перспектива [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.academia.edu/4108795/deformalization_of_Educational_Space_Part_2. – Назва з екрана.
5. Олійник В.В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні : стратегічні орієнтири / В.В. Олійник // Личность в едином образовательном пространстве : Сб. научн. статей I Международного образовательного форума (Запорожье, 5–7 мая 2010). – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 5–8.
6. Олійник В.В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В.В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ», 2013. – No 1. – С. 56–66.
7. Професійний розвиток вчителя в ХХІ столітті та українські реалії післядипломної педагогічної освіти // Матеріали круглого столу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua>. – Назва з екрана.
8. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н.Г. Протасова. – К. : ДАККО, 1998. – 176 с.
9. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Людмила Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №1. – С. 97–106.
10. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах / Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції» (11–12 квітня 2007 року). – Донецьк, 2007. – С. 132–139.

У статті аналізується становлення післядипломної педагогічної освіти на різних етапах розвитку освіти України, її трансформація в залежності від соціальних умов. Здійснена спроба осмислення цього досвіду у контексті нової парадигми освіти протягом життя і сучасних умов для розвитку людини, різноманітних шляхів у становленні професійної кар'єри і професійного удосконалення, які надає постіндустріальна епоха.

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації учителів, післядипломна освіта, Україна, неперервна освіта.*

The article analyzes the emergence of postgraduate education at different stages of development of higher education in Ukraine, its transformation depending on social conditions. An attempt to understanding this experience in the context of a new paradigm of lifelong learning and advanced capabilities for human development, a variety of ways in the development of career and professional development, which provides post-industrial era.

Keywords: *in-service education for teachers, teacher training, postgraduate education, Ukraine, lifelong learning.*

УДК 378.091.33-027.22:373.3

Бахмат Н.В.

Bakhmat N.

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

PRACTICAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Інформатизація усіх галузей суспільного життя вимагає впровадження інноваційних концепцій, спрямованих на забезпечення особистісних та професійних якостей учителя, формування його конкурентоспроможності, що підвищує вимоги до теоретичної та практичної фахової підготовленості.

У зв'язку із зазначеним виникла необхідність проаналізувати науково-обґрунтовані зміни у стратегії та структурі підготовки педагога в галузі початкової освіти та його фаховий досвід шляхом використання інформаційних технологій.

З'ясовано, що ефективність формування конкурентоспроможності вчителя може бути забезпечена поновленням рівноваги між освітою й практикою за спроектованого інноваційного освітнього середовища.

Означено перспективи забезпечення компетентнісного підходу на сучасному етапі його розвитку в процесі підготовки та фахової діяльності педагога, зазначено ознаки інноваційного інтегрованого ІТ-середовища.

Проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід практичної підготовки педагогів і зроблено висновки, що використання інформаційних технологій у педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи є суттєвим стимулом розумової активності студентів, розкриттям якостей творчої особистості, поглибленням мотивації їхньої професійної діяльності та розвитком здатності до його успішної реалізації в педагогічній практиці у школі. Врахування ж особливостей педагогічної підготовки в розвинутих країнах світу може стати важливим чинником розроблення практичних та методичних рекомендацій щодо формування інноваційного освітнього середовища педагогічної підготовки вчителів початкових класів у ВПНЗ та використання сучасного міжнародного досвіду в оцінюванні професійної педагогічної компетентності сучасного вчителя початкових класів.

Ключові слова: педагогічний досвід, ІТ-середовище, конкурентоспроможність, компетентнісний підхід, педагогічна практика, педагогічна освіта.

Останніми роками пріоритетним напрямом розвитку освіти є впровадження інформаційних технологій (ІТ), що сприяє доступності освіти, підвищенню ефективності навчання та, в цілому, вдосконаленню цілісного навчально-виховного процесу. Державна політика України щодо інформатизації суспільного життя й освіти, розбудови інформаційного суспільства представлена законодавчою базою, зокрема: Законом України «Про Національну програму інформатизації», Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, Законом України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», які містять положення про актуальність та доцільність упровадження ІТ в освітню галузь. Сучасні трансформаційні зміни визначають провідним напрямом введення інноваційних концепцій, спрямованих на забезпечення різносторонніх освітніх і професійних потреб кожної особистості.

У зв'язку із зазначеним, сьогодні помітної значимості набуває проблема підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) та, відповідно, формування їхніх професійних якостей у процесі навчання.

Сучасний стан розвитку національної системи педагогічної освіти підвищує вимоги до їх практичної та теоретичної фахової підготовленості. Формується потреба у нових учителях з цілісним баченням професійної діяльності, здатних до самостійного прийняття рішень та озброєних спеціальними вміннями і навичками взаємодії й спілкування, сформованими в процесі підготовки у ВПНЗ.

В Україні спостерігається певний відрив теоретичної педагогічної підготовки вчителів початкових класів від педагогічної практики та неможливість упровадження елементів виробничої діяльності в навчальний процес, що підтверджується дослідженнями науковців та практиків, які відшукують шляхи оптимального поєднання навчальної та професійної діяльності. Однією з головних проблем професійної педагогічної підготовки вчителів початкових класів є перехід від навчальної діяльності у ВПНЗ до виробничої діяльності в початковій школі.

З'ясовано, що питанням розкриття особливостей змісту й організації педагогічної практики студентів присвячені праці О. Абдуліної, Н. Загрязкіної, Н. Кичук, Н. Кузьміної, О. Плахотнік, С. Кари та ін. Основні підходи до вирішення проблем професійної освіти в умовах педагогічної практики розкриті у роботах О. Абдуліної, В. Андрущенко, В. Безпалька, Н. Боритко, М. Бурмістрової, Л. Дроздової, М. Євтуха, Н. Загрязкіної, Н. Кичук, В. Кременя, Н. Кузьміної, С. Міліціної, Е. Мокієнко, Л. Шиянової та ін.

Проте, ґрунтовні розвідки проблем педагогічної підготовки вчителів указують на незначний відсоток наукових напрацювань, які присвячені практично орієнтованій підготовці вчителів початкових класів.

Результати наукових досліджень свідчать, що основними напрямками в підготовці майбутнього вчителя є розв'язання комплексу методологічних, психологічних, педагогічних і методичних проблем, які формуються і розв'язуються через залучення студентів ВПНЗ до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їх педагогічного готовності до професійної діяльності. Одним із основних шляхів їх вирішення науковці вбачають у розробленні навчальних програм з педагогічних дисциплін різних рівнів складності.

Тому виникає суперечність між вимогами, що висуває інформаційне суспільство до вчителя початкових класів, та якістю його педагогічної підготовки у ВПНЗ, показником якої виступає сформована професійна готовність. Дослідження зазначеної суперечності актуалізує необхідність науково-обґрунтованих змін у стратегії та структурі педагогічної підготовки та фахового досвіду, зокрема, пошуку нового змісту, інноваційних методів, форм та технологій навчання та використання ІТ.

Конструктивне осмислення означеної проблеми вказує на змогу опиратися на висловлювання М. Ярмаченка як основоположне: «Педагогічний досвід – сукупність знань, умінь та навичок, що набуваються вчителем в процесі практичної навчально-виховної діяльності; основа педагогічної майстерності вчителя, одне з важливих джерел розвитку педагогічної науки. В педагогічному досвіді педагогіка виявляється не лише наукою, а й складним мистецтвом. У процесі його вивчення найважливіше значення має цілісність педагогічних явищ, а оскільки, педагогічний досвід – це процес, то його треба розглядати в русі» [2, с. 359].

Відсутність сформованого ІТ-середовища навчання вчителів початкових класів стримує розвиток наукових педагогічних досліджень, що могли б призвести до суспільно значимих результатів та їх поширення і впровадження у педагогічну практику як підготовки вчителів початкових класів, так і практику їх професійної діяльності. Вбачається необхідність формування освітнього педагогічного середовища на базі сучасних ІТ, яке забезпечить можливість поєднання науки і практики, інтеграції процесу підготовки конкурентоспроможних та конкурентоздатних учителів початкових класів і здійснення наукових досліджень у цьому напрямку.

Формування конкурентоспроможності вчителя початкових класів, як і будь-яких інших фахівців в галузі освіти, є процесом, відстроченим у часі, що ґрунтується на системному, діяльнісному, компетентнісному та інших підходах, що сприяє здійсненню двостороннього зв'язку системи освіти та ринку праці. Тому перш за все державні стандарти підготовки фахівців у вищій школі повинні бути зорієнтованими на практику з метою забезпечення їх конкурентоспроможності (Рис. 1.1).

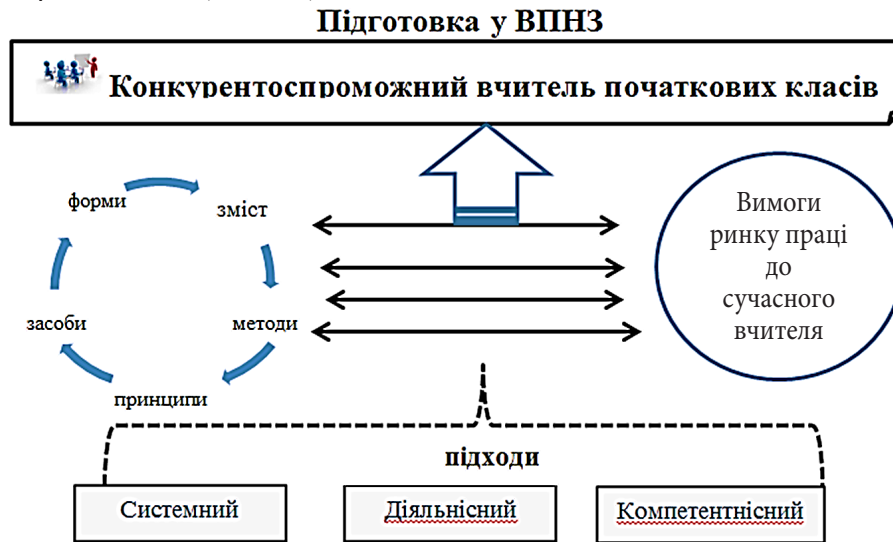


Рис. 1.1. Схематичне відтворення процесу формування конкурентоспроможності вчителя початкових класів

Успішність та ефективність формування конкурентоспроможності випускника ВПНЗ може бути забезпечена за сформованості соціально-психологічних, педагогічних, організаційних, матеріально-технічних та інших умов, які оптимально взаємодіють між собою, тобто за можливого інноваційного освітнього середовища. Зокрема, реалізація педагогічних умов знаходиться у площині поновлення рівноваги між освітою і практикою шляхом переходу цілей навчання від знань до інтегрованих практико-діяльнісних умінь, тобто до компетентностей, оскільки ринок праці потребує не відтворюваності знань, а здатності творчого здійснення вчителем основних виробничих функцій.

На наш погляд, перспективами забезпечення компетентнісного підходу на сучасному етапі його розвитку в процесі підготовки та фахової діяльності педагога у ВПНЗ варто означити: відходження за межі знанійного освітнього простору; інтенсифікацію практико-діяльнісної орієнтації навчання; відстеження вимог суспільства до сучасного вчителя початкових класів; постійну самомотивацію вчителя до здійснення професійної діяльності; володіння технологією самопрезентації особистих досягнень; забезпечення переходу від дидактичної стадії самовизначення до етапу професійної самореалізації в різноманітних педагогічних ситуаціях тощо.

Враховуючи зазначені умови підготовки вчителів початкової школи у ВПНЗ, формується необхідність створення механізму трансформації вимог суспільства до їх компетентності.

Отже, педагогічна компетентність вчителя початкових класів виступає інтегрованою якістю особистості, яка станом на сьогодні спрямована на формування конкурентоздатної особистості. Відповідно, конкурентоспроможність педагога виступає як результат практичної педагогічної підготовки вчителів, як рівень професійної компетентності, що забезпечує соціально-професійну мобільність.

Рівень сформованості конкурентоспроможної особистості вчителя початкових класів, як випускника ВПНЗ, забезпечується реалізацією комплексу соціально-психологічних, педагогічних, організаційних, матеріально-технічних умов, які спрямовані на формування інноваційного освітнього середовища; стимулюванням самовдосконалення особистості випускника

ВПНЗ, його самоперетворення, забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі, посилення творчого характеру діяльності, розвиток спонукальної мотивації до навчання.

Сукупність зазначених показників має визначати й активізувати внутрішні механізми розвитку педагогічної професійної компетентності, мобілізувати резерви для формування конкурентоспроможності вчителів початкових класів.

Зазначене зумовлює пошук, розроблення та реалізацію новітніх концептуальних системних підходів у фаховій підготовці педагогів початкової школи у ВПНЗ, формування інноваційного інтегрованого освітнього ІТ-середовища, умови якого сприяють формуванню конкурентоспроможності, узагальненими ознаками якого може бути: дотримання наступності педагогічної підготовки; дотримання наступності та міждисциплінарності між педагогічними та методичними дисциплінами; дотримання наступності між етапами підготовки; цілеспрямованість процесу формування готовності до застосування ІТ у початковій школі, як складника професійної компетентності; ефективна організація науково-дослідної роботи; розроблення сучасних засобів та форм розв'язування навчально-професійних педагогічних задач, за доцільного залучення ІТ; розроблення сучасних засобів та форм ефективної організації професійно-орієнтованої педагогічної практики; доцільна та раціональна інтеграція інноваційних і традиційних технологій навчання; неперервність моніторингу процесу педагогічної підготовки шляхом розроблення та використання спеціального інструментарію.

Вирішення означеної проблеми є не лише вимогою сьогодення, а й необхідністю забезпечення управління освітньою діяльністю у ВПНЗ, особливо в період інформатизації освіти. Педагогічна підготовка конкурентоздатних вчителів початкових класів потребує модернізації й теоретичного обґрунтування наукових основ освітніх інновацій у ВПНЗ – розроблення теоретико-методичних засад проектування інноваційного інтегрованого ІТ-середовища, яке опирається на активне впровадження інформаційних технологій.

Однією із чільних умов, які актуалізують проблему формування конкурентоздатного вчителя початкових класів, убачається у найповнішому розширенні та підсиленні неперервної теоретичної педагогічної підготовки вчителів до педагогічної практики, можливості спілкування в професійному оточенні ще у процесі навчання у ВПНЗ.

Так, наприклад, у використанні нових інформаційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів В. Решетняк відводить провідну роль педагогічній практиці, оскільки, на його думку «педагогічна практика є однією з важливих складових процесу формування фахівця – вчителя початкових класів і великою мірою ефективність педагогічної практики залежить від підготовки до неї, яка вимагає: формування вмінь; проведення спостережень за уроком чи виховним заходом; правильного ведення щоденника спостережень; правильної фіксації етапів уроку чи заходу; часу на їх проведення; опрацювання структури уроку чи заходу; структури кожного його етапу; виділення форм, методів та засобів, відповідних меті і змісту; здатності до аналізу кожної складової педагогічного процесу. На цьому етапі неоціненною є можливість перегляду записів конкретних уроків, аналіз методів, прийомів, змісту на кожному етапі з орієнтацією на контингент учнів, матеріально-технічну та навчально-методичну базу, яка дає можливість використовувати нові інформаційні технології. Отже, ідеальною є ситуація, за якої підготовка до кожного конкретного уроку охоплює не тільки теоретичну обробку його змісту, а й практичний перегляд уроку з конкретної теми, який проводить фахівець високого рівня. Тому повна відеотека записів уроків є однією з важливих умов ефективної підготовки до педагогічної практики. Безпосередньо педагогічна практика як безвідривна, так і навчально-виховна та на робочому місці вчителя пов'язана з розв'язанням низки проблем [3, с. 26-27]:

1. Вивчення досвіду проведення уроку неможливе поза уроком. Але часто ми не маємо приміщень, у які можна було б, крім учнів, посадити ще й академічну групу або навіть підгрупу.

2. Якщо це вдасться зробити, то: по-перше, відсутня можливість коментарів у процесі уроку; по-друге, присутність сторонньої особи на уроці відволікає увагу учнів, а тому вносить негатив у конкретний урок.

Спостереження за класом з іншої аудиторії через веб-камери у режимі online: по-перше, знімає проблеми контингенту студентів, які можуть бути присутніми на уроці, оскільки це залежить тільки від розмірів навчальної аудиторії; по-друге, дає можливість керівникові коментувати хід уроку в режимі online; по-третє, дає можливість не заважати вчителю і не відволікати увагу учнів.

Ще однією проблемою в організації педагогічної практики є оперативна присутність керівника практики і методиста на уроці. Під час безвідривної та навчально-виховної практики вони можуть бути присутні на обмеженій кількості конкретних уроків чи заходів. Під час практики на робочому місці вчителя, яка проводиться за місцем майбутньої роботи студента, ця присутність неможлива. Використання Інтернету та нових ІТ у цьому випадку є неоціненним, оскільки дає можливість викладачеві забезпечувати контроль і аналіз практики в прямому часі, консультуючи та керуючи навчальною діяльністю студента-практиканта.

Аналіз педагогічного досвіду, практик педагогічної підготовки вчителів початкової школи, організації їх самоосвіти та авторський досвід показує, що означені форми навчання, підтримки та супроводу професійного педагогічного рівня сучасних, конкурентоздатних учителів стає більш ефективним та результативним за умови доцільного та програмно продуманого використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Високий рівень педагогічної підготовки вчителя початкових класів, з одного боку, набувається самим учителем у процесі практичної професійної діяльності, а з іншого – має бути результатом професійної підготовки у ВПНЗ.

Зарубіжний досвід підготовки вчителя демонструє, що нині багато уваги приділяється спеціальній підготовці, проте на психолого-педагогічні дисципліни, на педагогічну практику відводиться часу значно більше. «Методика викладання в США істотно відрізняється опорою на самостійну роботу студента. Самостійна робота здійснюється за допомогою спілкування з викладачем через сайт університету. Одразу після вступу до ВНЗ, кожен студент отримує ім'я і пароль і веде переписку з лектором (його називають інструктором)» [1].

Практична підготовка майбутніх учителів реалізується в інтеграції з теоретичною, яка досягається через: спільне розроблювання навчальних програм: університет, студенти та представники соціальних агентств; підготовку керівників практики на базі університету; проведення практикумів; комплексного підсумкового оцінювання отриманих теоретичних знань і практичних знань та умінь студентів.

Слід зазначити, що в університетах США в рамках навчальної програми, як правило, студенти проходять стажування, яке спрямоване на отримання педагогічного практичного досвіду: досвіду роботи з планування занять та управління класом. «Учителі початкових класів повинні уміти побудувати особливий зв'язок зі своїми учнями, брати участь в їхньому житті та спостерігати як вони виглядають, як вони ростуть і вчаться протягом всього року. З маленькими дітьми вчитель повинен бути постійно мобільним, динамічним, вміти гратися і сміятися з ними – такі підходи в роботі потребують безмежної енергії. Такі педагоги повинні бути добре обізнані про безліч засобів, які можна використати в побудові уроків з усіх предметів для навчання своїх учнів основам читання, письма та математики. В їх діяльності також часто виникає необхідність підтримувати зв'язок та працювати особисто із кожним учнем, для того, щоб оцінити власні здібності й подолати будь-які недоліки в педагогічній діяльності. Багато вчителів початкових шкіл застосовують ігрові методи, використовуючи реквізит, ігри та пісні, для того, щоб активізувати пізнавальну діяльність своїх учнів. В цьому полягає їхня робота – створити навчальне, комфортне для дітей середовище, в якому важливою складовою є взаємодія з батьками учнів» [5].

У Великій Британії педагогічна освіта передбачає профільну підготовку: вивчення спеціальних дисциплін та курсів та обов'язкову педагогічну практику. Педагогічна практика може здійснюватися на базі шкіл виробничої практики, які створено при відділеннях педагогічної підготовки та на базі звичайних шкіл.

Зміст педагогічної освіти у Великій Британії характеризується інтеграцією теоретичних курсів педагогіки та психології. У педагогічних навчальних закладах країни ці навчальні дисципліни, залежно від їх спрямованості, об'єднуються у блоки: професійно-педагогічний, спеціальний та загальноосвітній. Окремою структурою виділяється розділ «Педагогічна практика».

Враховуючи те, що на професійну педагогічну підготовку майбутніх вчителів відводиться близько 50% об'єму всього навчального часу, можна зробити припущення про вагомість знань з дисциплін цього блоку у професійному арсеналі вчителя. Професійна педагогічна підготовка включає три основні складники: теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу; професійний курс; педагогічну практику в школі.

В Англії всі студенти, що навчаються за послідовною моделлю навчання (на отримання сертифікату PGCE) для отримання допуску до роботи в початковій школі, повинні пройти, щонайменше, 18 тижнів педагогічної практики в школі. Якщо ж вони спрямовуються на роботу в середній школі, то згідно з новими вимогами, вони зобов'язані пройти педагогічну практику впродовж 32 тижнів.

Такий підхід в організації завчасної педагогічної практики, коли фактично відбувається занурення майбутніх учителів в реальне навчальне середовище, сприяє формуванню мотивації, інтересу та професійної свідомості і розуміння виробничої діяльності.

Одним із провідних напрямів розвитку ізраїльської педагогічної освіти є інтеграція навчання з практичною діяльністю, що знаходить своє відображення у збільшенні часу на педагогічну практику, впровадженні різних форм організації педагогічної діяльності під час навчання та післядипломного підвищення кваліфікації. Прогресивною тенденцією цієї країни є реалізація відповідальності за професійно-педагогічну підготовку фахівців усіх підрозділів вищого навчального закладу, а не лише школи чи педагогічних факультетів.

Важливою складовою у педагогічній підготовці вчителів Японії є неперервність навчання, яке включає обов'язкове самонавчання в процесі професійної діяльності [4]. Неперервне навчання на робочому місці в повній мірі відображає культурну прихильність Японії до самовдосконалення фахівців, а також містить відповідь непередбачуваної слабкості в попередній освіті. Адже більш ніж дві третини японських вчителів, які погодилися на обстеження, зробили висновок, що попередня професійна підготовка вчителів була недостатньою. Проведені префектурами і місцевими освітніми радами дослідження вказують на незабезпеченість вимог до вчителів рівня підготовки у ВНЗ. Отже, Міністерство освіти (Monbusho) вимагає від учителя першого року обов'язкового проходження щонайменше 20 днів виробничого навчання (практики) протягом цього року.

Під керівництвом Monbusho, префектур і муніципальних управлінь освіти Японії, виробниче навчання (практика) здійснюється за впровадження п'ятих форм: навчання *Inschool*; неформальне виробниче навчання, яке здійснюється самими вчителями в дослідних групах; тренінги на рівні місцевих центрів освіти (префектур або відповідних муніципальних еквівалентів); навчання віце-директорів та консультантів за навчальними програмами Monbusho в національному навчальному центрі; щорічне навчання (терміном в два роки) кількох сотень вчителів на базі трьох національних підприємств та організацій, створених 1978 р. з метою надання професійної освіти для досвідчених вчителів, які обираються з усіх куточків країни.

В Японії педагогічна освіта передбачає профільну підготовку: вивчення спеціальних дисциплін та курсів та обов'язкову педагогічну практику. Педагогічна практика може здійснюватися на базі шкіл виробничої практики, які створено при відділеннях педагогічної підготовки та на базі звичайних шкіл.

На підставі вивчення практики педагогічної підготовки вчителів початкових класів в Україні виявлено істотні недоліки в цьому процесі. Зокрема, проведені розвідки свідчать, що ВПНЗ не створюють оптимальних організаційних умов забезпечення достатнього рівня особистісної та професійної педагогічної підготовки вчителів до формування його інноваційних якостей як професійних, так і особистісних: конкурентоздатності, вміння динамічно та неперервно професійно розвиватися, знання відповідних шляхів особистісного розвитку, навичок творчо та креативно діяти за доцільного використання ІТ тощо.

Використання ІТ у педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи набуває подвійного значення: по-перше, творчий підхід викладачів ВПНЗ суттєво стимулює розумову активність студентів, розкриває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої професійної діяльності; по-друге, вчитель, який був суб'єктом творчого навчального середовища у ВПНЗ, стає здатним до його успішної реалізації у педагогічній практиці в школі.

За впровадження та використання ІТ очевидною є індивідуалізація навчально-виховного процесу, що наближує навчальну діяльність до потреб та інтересів кожного, забезпечує підвищення їх пізнавальної активності.

Урахування особливостей педагогічної підготовки в різних країнах може стати важливим чинником розроблення практичних та методичних рекомендацій щодо формування теоретико-методичних засад проектування хмаро орієнтованого середовища педагогічної підготовки вчителів початкових класів у ВПНЗ та використання сучасного міжнародного досвіду в оцінюванні професійної педагогічної компетентності сучасного вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Вяльцева М.В. Особенности подготовки бакалавров в США и России / М.В. Вяльцева. – [Электронный ресурс]. – Сайт ООО «Аспект». – Режим доступа : <http://na-journal.ru/2-2012-gumanitarnye-nauki/62-osobennosti-podgotovki-bakalavrov-v-ssha-i-rossii>. – Название с экрана.
2. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна Думка, 2001. – 514 с.
3. Решетняк В.Ф. Використання нових інформаційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів / В.Ф. Решетняк. – [Електронний ресурс] : збірник статей вісника Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 17. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – Режим доступу : http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_17/V17_25_28.pdf. – Назва з екрана.
4. Пискунова Е.В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя / Е.В. Пискунова. – [Электронный ресурс]. «Письма в Emissia.Offline». – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>. – Название с экрана.
5. Elementary School Teacher [Електронний ресурс]. U.S. News & World Report LP. Terms and Conditions / Privacy Policy. – Режим доступу : <http://money.usnews.com/careers/best-jobs/elementary-school-teacher>. – Назва з екрана.

Informatization of all sectors of public life requires introducing innovative concepts aimed at providing personal and professional qualities of a teacher, the formation of one's competitiveness which increases the demands on theoretical and practical vocational training.

Due to the aforesaid, there is a need of solid evidence-based changes in strategy and structure of training teachers in primary education sphere and their professional experience by means of information technologies (IT).

It was found that the effectiveness of teacher formation competitiveness can be ensured via balance between education and practice designed for innovative educational environment.

The prospects of development for competency approach in teachers' training process at the present stage were determined, the features of integrated innovative IT environment were indicated.

It was concluded that the use of information technology in primary school teachers' training activity is an important incentive mental motivation for students.

Being widely used in teachers' training process, computer technologies help students to enrich their creative thinking and increase their motivation for their specific and successful implementation in teaching practice at school.

The application of modern international experience in the assessment of the modern primary school teachers' professional competence is an important factor for the formation of innovative educational environment nowadays.

Keywords: *pedagogical experience, IT environment, competitiveness, competence approach, teaching practice, teacher education.*

УДК 37.02:811

Белявська О.О.

Belyavska O.

ПЕРЦЕПТИВНІ СТИЛІ – ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ

PERCEPTUAL STYLES AS THE KEY TO EFFECTIVE LEARNING FOREIGN LANGUAGES

У статті увага приділяється розвитку та вдосконаленню навчального процесу у вищих навчальних закладах, зокрема, визначенню нових підходів до вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей. У суспільстві поступово закріплюється усвідомлення необхідності володіння щонайменше однією іноземною мовою. Саме тому, підготовка студентів немовних факультетів до ділового іншомовного спілкування набуває в сучасному світі вагомого значення і є базовою частиною професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Розглядається полісенсорне навчання, зокрема проводиться дослідження перцептивних модальностей студентів, що складають їх сенсорну систему, яка визначає не тільки спосіб отримання та засвоєння інформації, а також індивідуальну, особистісну стратегію навчання. Полісенсорне навчання сприяє ефективнішому запам'ятовуванню і тривалому утримувannya інформації в пам'яті, ґрунтується на сприйманні різними сенсорним каналами – зорових, слухових, кінестетично-дотикових та моторних елементів, наявних в дидактичних матеріалах навчання, зокрема іноземної мови. Успішне оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією буде можливим при вдалому застосуванні методичних, дидактичних, а особливо психологічних принципів. Разом з тим організація навчального середовища з опорою на індивідуальні особливості сприйняття дозволить створити систему психологічно та методично обґрунтованих засобів і методів презентації навчального матеріалу, а також систему методів і засобів впливу на окремих студентів з метою підвищення ефективності навчального процесу й професійного розвитку особистості.

Ключові слова: *полісенсорне навчання, перцептивні стилі, вивчення іноземних мов, запам'ятовування, сенсорні модалоності, розвиток особистості, сприйняття, іншомовна комунікативна компетенція, методи навчання та вивчення, стратегії навчання та вивчення.*

У сучасному світі значно змінюється роль і значення освіти, що потребує розвитку та вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах, зокрема, визначення нових підходів до вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Усвідомлення необхідності володіння щонайменше однією іноземною мовою поступово закріплюється в нашому суспільстві. Саме тому, підготовка студентів немовних факультетів до ділового іншомовного спілкування набуває в сучасному світі вагомого значення і є базовою частиною професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Навчання іноземним мовам, як психолого-педагогічна проблема, було предметом дослідження багатьох авторів, які зазначають, що успішне вивчення іноземної мови залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. Саме індивідуальні особливості сприяють успішному вивченню предмету студентами немовних спеціальностей. Однак, сферою зацікавлення науковців була не тільки індивідуалізація навчального процесу. Перш за все, науковців цікавила особистість студента, його психічні пізнавальні особливості, особливості сприйняття, потреби, інтереси, тощо. А. Гвоздева, Г. Сорокових досліджували індивідуальні особливості сприймання і пізнання в процесі вивчення іноземних мов [2]. О. Кочарян, Є. Фролова, вивчали когнітивні ресурси забезпечення успішності навчальної діяльності студентів. Зокрема, досліджували стильові характеристики навчання на рівні сприймання навчальної інформації та їхній вплив на особистість студента, висвітлювали роль стильових особливостей сприйняття у забезпеченні успішної навчальної діяльності студентів [6; 8]. М. Холодна звернула увагу на когнітивні стилі студента як прояв своєрідності індивідуального інтелекту [9].

У зарубіжних наукових дослідженнях набагато глибше вивчається питання індивідуалізації навчального процесу. Зарубіжні автори зацікавлені особистісними якостями суб'єктів навчання, їх пізнавальною, мотиваційною та емоційною сферою. Засвоєння іноземної мови суб'єктами навчання досліджували: В. Біркенбіл, А. Венден, Г. Деннісон, Д. Кох та ін. У своїх роботах вони висвітлюють особистісні стратегії вивчення мови, функції сенсорних модальностей в запам'ятовуванні та пізнішому відтворенні іншомовної інформації [10; 16; 11].

У сучасному вітчизняному психологічно-педагогічному просторі проблема сенсорних модальностей сприйняття та запам'ятовування (кодування) інформації є мало розробленою. Відзначається недостатня теоретична й експериментальна опрацьованість самого поняття «сенсорні модальності сприйняття», а вивчення впливу стильових особливостей сприйняття студентів на процес навчання наведено у нечисленних вітчизняних роботах [4; 5; 7]. Тому, дослідження сенсорних модальностей студентів, як індивідуальних особливостей сприйняття студентів і є метою нашої статті.

Даючи визначення сенсорних модальностей сприйняття, потрібно сказати, що це суб'єктивні засоби, за допомогою яких у ментальному досвіді людини відтворюється навколишній світ залежно від домінування певної модальності (слухової, зорової, кінестетичної, чуттєво-емоційної тощо).

Уперше питання про існування індивідуальних розбіжностей у способах запам'ятовування інформації поставив І. Павлов у рамках свого вчення про дві сигнальні системи кори головного мозку. Перша сигнальна система здійснює аналіз і синтез безпосередніх впливів зовнішньої дійсності й внутрішнього середовища організму з опорою на чуттєві враження (сенсорні та перцептивні сигнали). Друга сигнальна система забезпечує орієнтування в середовищі за допомогою слова з опорою на різні форми мовної діяльності (словесні сигнали). При цьому І. Павлов завжди особливо підкреслював, що варто говорити про взаємодію першої та другої сигнальних систем, оскільки вони не можуть функціонувати автономно або паралельно [1].

На сучасному рівні співвідношення першосигнальних і другосигнальних засобів кодування інформації розглядають як проблему міжпівкульової спеціалізації із закріпленням чуттєво-образної форми презентації дійсності за правою півкулею, а вербально-логічної – за лівою. Серед численних фактів, отриманих у рамках цього напряму досліджень, найважливішими є результати, які доводять безперервну взаємодію півкуль і, отже, процес постійного взаємоперекладу інформації, що надходить, у двох базових модальностях ментального досвіду (візуальної і словесно-мовної).

Багато науковців приділяють неабияку увагу роботі півкуль головного мозку (І. Коробейнікова, Н. Вольф, Е. Гольберг, Л. Коста та ін.) [3, с. 21]. Учені стверджують, що пам'ять у студентів з домінантною правою півкулею мимовільна, і вони не здатні запам'ятовувати силою волі, у зв'язку з чим великого значення потрібно надавати мимовільному запам'ятовуванню іншомовної інформації, яке має місце в практичній діяльності. Довільна пам'ять студентів з

логічною лівою домінантою допускає зазубрювання і багаторазове повторення матеріалу, що зазвичай і відбувається в навчальному процесі вищого навчального закладу.

Отже, визначаючи чинники успішного навчання іноземних мов студентів, варто звернути увагу на сенсорне засвоєння інформації суб'єктами навчання. Вивчення іноземних мов відбувається з використанням сенсорної системи особистості: зорової, слухової та кінестетичної. Сенсорна система – це рефлексивно-активоване, привілейоване відчуття, тобто властивий спосіб отримання інформації та реагування на неї, яке проходить зоровим, слуховим, кінестетичним каналом. Сенсорна система визначає не тільки спосіб отримання та засвоєння інформації, а також індивідуальну, особистісну стратегію навчання.

На даний час проблема полісенсорного навчання і сенсорного чуття досліджується усе більшою кількістю вчених, психологів, педагогів, теоретиків та практиків. Полісенсорне навчання ґрунтується на сприйманні різними сенсорними каналами – зорових, слухових, кінестетично-дотикових та моторних елементів, наявних в дидактичних матеріалах навчання іноземної мови. Полісенсорне навчання сприяє процесу нагромадження і утримування інформації в пам'яті, оскільки чим більше каналів бере участь у процесі пізнання (навчання), тим ширшими є кордони пам'яті, що в свою чергу сприяє ефективнішому запам'ятовуванню та тривалому утримуванню інформації в пам'яті.

Великого значення на сьогоднішній день набувають методи нейролінгвістичного і психологічного супроводу навчального процесу вивчення іноземних мов, основною метою яких є:

- забезпечення і регулювання загальноенергетичного і активаційного фону, на основі яких розвиваються усі психологічні функції студентів;
- стабілізація міжпівкульної взаємодії методом аудіо-візуальних і кінестетичних вправ стимулювання мозку;
- забезпечення регулювання, програмування і контролю за перебігом психічної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Створення інноваційної моделі вищої освіти передбачає впровадження системи психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує підтримку навчального процесу в межах вищого навчального закладу. Ефективність засобів професійної підготовки визначає необхідність врахування у навчальному процесі індивідуальності студента й викладача.

На нашу думку, знання про те, які з сенсорних модальностей є особливо важливими для певного студента (візуальна, аудитивна, кінестетична, чуттєва), дає можливість презентувати новий навчальний матеріал відповідно до його сенсорних модальностей і тим самим поліпшити процес засвоєння, запам'ятовування та репродукції іншомовної інформації. Багатоканальне впровадження інформації, сприяє тому, що студенти сприймуть її згідно з їх примарною репрезентативною системою.

Процес навчання є досить складним, оскільки проходить на кількох рівнях одночасно. Важливу роль у ньому відіграє пізнавальний стиль студента, у навчальному контексті його називають стилем вивчення, тобто загальну тенденцію до інтелектуального функціонування. Тому, у своїй моделі ми враховуємо стильові особливості студента.

П. Скеган визначає стиль як: «загальну predisпозицію, спрямовану чи неспрямовану на перетворення інформації певним способом» [15, с. 288].

Й. Кефе вказує на фази, в яких стиль впливає на пізнання – перцепцію, реакцію, взаємодію з оточенням, в якому відбувається навчання. Щоб інформація була зафіксована в пам'яті, вона повинна сприйматися за допомогою відчуття. Люди відрізняються за ступенем вразливості, а отже й ефективністю використання окремого відчуття в процесі вивчення. Відрізняються також за стилем сприймання. Індивідуальні відмінності спостерігаються також у способах розуміння явищ. Одні мають здатність аналізувати дані, зосереджуючись на особливостях, тоді коли інші розуміють проблему холистично, та навіть спрощено [15, с. 289].

Психологи пов'язують пізнавальний стиль із загальними здібностями, і, враховуючи описану вище відмінність, говорять про «карту здібностей». Під цим терміном приховані

індивідуальні предиспозиції (природні здібності), які є сталою рисою людини. Але не можна недооцінювати також і досвід, який впливає на закріплення певних способів реагування (здібності набуті/очевидні). Отже, не тільки генетичні, але й середовищні та виховні чинники, власна діяльність особистості, мають істотний вплив на пізнавальні стилі, про що свідчать дослідження К. Роджерса, Й. Рейковського [13; 14].

Х. Гарднер ототожнює стиль вивчення з розумовими здібностями і говорить про існування різних рис, якими характеризується людина. Рівень окремих рис в особі може бути різним, а тип домінуючої риси виявляється в пізнавальному стилі. Його теорія мала вплив на методіку, в тому числі й на методіку вивчення іноземних мов.

Отже, потрібно пам'ятати, що ефективним навчання буде тільки тоді, коли педагоги будуть враховувати психологічні особливості розвитку особистісних психічних функцій студентів, активного задіяння їх основних сенсорних модальностей (візуального, аудіального, кінестетичного).

Основною тезою іноваційного навчання є те, що усі студенти без винятку можуть навчатися. Єдине, що знижує ефективність навчання, – це невідповідність навчального середовища їхній індивідуальності. Оскільки кожна людина, будучи неповторною особистістю, наділена та відрізняється від іншої особистості індивідуальними способами репрезентації свого досвіду, вона також схильна застосовувати одну з репрезентативних систем частіше, ніж інші. Інакше кажучи, у людей може бути сильніше виражена одна з перцептивних модальностей сприйняття, тому вони і поділяються на візуалів, аудіалів та кінестетиків. Таким чином, процес навчання повинен бути зорієнтованим на ці індивідуальні особливості сприймання суб'єктів навчання. Саме це твердження і визначило наше завдання – визначення перцептивних модальностей сприймання інформації студентів, тобто їхніх стилів кодування інформації.

Одним із завдань сучасної педагогіки та психології є вирішення проблеми «конфлікту стилів», що виникає у результаті невідповідності пізнавального стилю студента аспектам освітнього середовища. При традиційному навчанні презентація навчальної інформації є орієнтованою на візуальний стиль навчання та кодування інформації, що забезпечує оптимальну траєкторію навчання не для всіх студентів. Це зумовлює необхідність оцінювання розвиненості різних стилів кодування інформації суб'єктів навчання.

Перцептивні модальності сприймання ґрунтуються на фізичних способах сприймання й отримання нової інформації. До домінантних перцептивних модальностей сприймання належать зоровий (зорово-сприймальні особи), слуховий (слухо-сприймальні особи) і моторний канали (моторно-сприймальні особи).

Зоровий канали сприйняття (візуали) – це здатність особистості сприймати нову інформацію переважно за допомоги зору. Якісні ознаки нової інформації, на які реагує носій цього стилю в процесі сприймання і обробки інформації, це – яскравість, розмір і колір, його насиченість, сила і чистота; контрастність; фактура; форма і симетрія, а також вербальні та невербальні засоби, що визначають перераховані вище поняття.

Слуховий канал сприйняття (аудіали) – це здатність сприймання й обробки нової інформації, в першу чергу, спираючись на слух. Якісні особливості, на які реагують такі особи, це, насамперед, висота тону або звуку, темп, гучність, ритм, тембр і резонанс. Під час занять такі особи відрізняються своїм природним тяжінням до усного викладу матеріалу. Отже, фільми, будь-які форми аудіо-спілкування, аудіо-доповіді і аудіо-лекції виявляються особливо корисними в процесі навчання слухо-сприймаючих суб'єктів навчання.

Моторний канал сприйняття (кінестетики). Моторно-сприймальні слухачі при засвоєнні нової інформації спираються на рух і відчуття. Якісті, якнайважливіші для них у взаємодії з новою інформацією, це – частота, тиск, тривалість дії, інтенсивність уваги, а також позитивні чи негативні емоційні реакції на діяльність.

Здійснити діагностику індивідуальних стилів кодування й обробки інформації можна різними методами. Для практичного підтвердження теорії висвітленої вище а також, в нашому

випадку, для підбору відповідних методів навчання, ми вирішили дослідити перцептивні модальності сприймання студентів немовних спеціальностей, що вивчають іноземну мову (вибірка складала 60 осіб) використовуючи опитувальник діагностики домінуючої перцептивної модальності розроблений С. Єфремцевим.

Результати дослідження домінуючих перцептивних модальностей сприймання студентів висвітлює рис. 1.

Як видно з наведених даних, найбільш вираженим у студентів є кінестетичний канал сприйняття (46%), на нижчому рівні виразності знаходяться візуальний та аудіальний (29% і відповідно 25%).

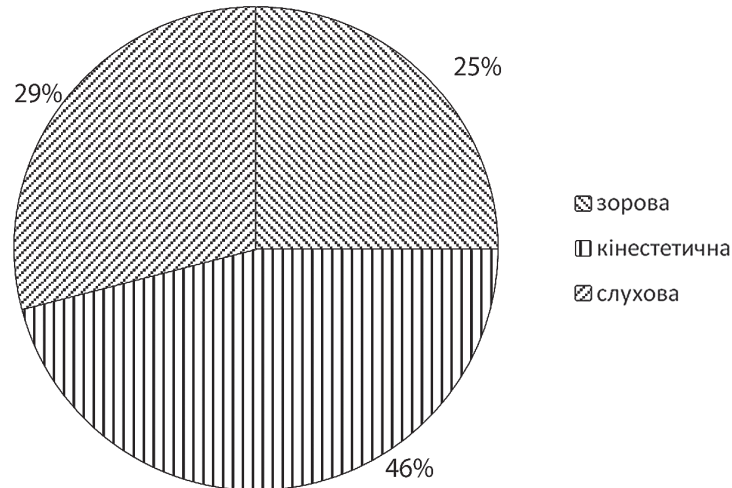


Рис. 1. Розподіл домінуючих перцептивних модальностей сприймання студентів

Однак рідко коли особистість суб'єкта навчання є мономодальною. Саме тому не варто оминати увагою виражені змішані типи полімодальності суб'єктів навчальної діяльності. Результати поширеності змішаних сенсорних модальностей сприймання студентів висвітлені на рис. 2.

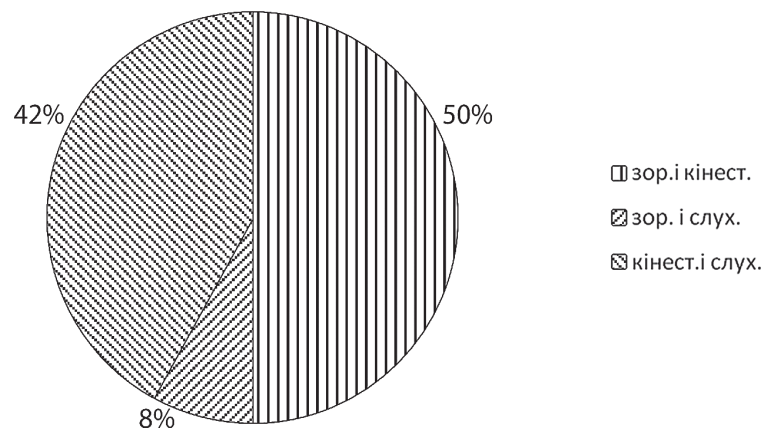


Рис. 2. Поширеність змішаних перцептивних модальностей сприймання студентів

Заявлені результати дослідження мають наявність змішаного візуально-кінестетичного стилю у 50% студентів, аудіально-кінестетичного у 42% студентів та візуально-аудіального стилю у 8% студентів, а це є свідченням того, що для того, щоб студенти краще запам'ятали інформацію її слід подавати полімодально, враховуючи висвітлені особливості сприймання студентів.

За допомогою методики виявлення переважної репрезентативної системи можна визначити групи студентів, які розрізняються за мірою розвиненості репрезентативних систем: візуальної, аудіальної та кінестетичної. У зв'язку з цим можна зробити висновок, що у процесі навчання й презентації навчального матеріалу більшою ефективністю буде стратегія опори на переважаючі стилі кодування інформації, у якій буде спостерігатися збіг стилю викладання й навчання, що й призведе до відповідного кодування особистістю іншомовної інформації сприяючи більш ефективному вивченню іноземної мови, а пізніше її використанню в іншомовному середовищі.

Отже, можна із впевненістю стверджувати, що навчання іноземних мов на даний момент є вагомою проблемою, яка потребує переорієнтації навчального процесу та пошуку нових методів навчання, які сприяли б ефективнішому навчанню та вивченню іноземних мов студентами, навчали студентів практично використовувати іноземну мову в буденному реальному спілкуванні. Успішне оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією буде можливим при вдалому застосовуванні методичних, дидактичних, а особливо психологічних принципів. Разом з тим організація навчального середовища з опорою на індивідуальні особливості сприйняття дозволить створити систему психологічно та методично обґрунтованих засобів і методів презентації навчального матеріалу, а також впливу на окремих студентів з метою підвищення ефективності навчального процесу й професійного розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе [Текст] / В.М. Вергасов. – К. : вища школа, 1985. – 174 с.
2. Гвоздева А.В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков [Текст] / А.В. Гвоздева, Г.В. Сороковых // ИЯШ. – 1999. – № 5. – С.73–80.
3. Гольберг Э. Соотношение физиологического и психического в высшей нервной деятельности человека [Текст] / Э. Гольберг, Л.Д. Коста. – Новороссийск : [б.н.и.], 1995. – С. 17–23.
4. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов [Текст] / Е.Г. Кашина ; отв. ред. А.С. Гринштейн. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
5. Корнилова, Т.В. Интеллект и творчество студентов в условиях инновационного обучения [Текст] / Т.В. Корнилова // Национальный психологический журнал. – 2006. – №1. – С. 107-109.
6. Кочарян О.С. Когнітивні ресурси забезпечення успішності навчальної діяльності студентів [Текст] : навч. посіб. / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко. – Х. : Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. – 64 с.
7. Мірошниченко, Е.В. Психолого-методичні фактори оптимізації змісту іншомовної освіти у немовному вищому навчальному закладі [Текст] / Е.В. Мірошниченко. – Дніпропетровськ : [б.н.в.], 2002. – 258 с.
8. Фролова Є.В. Роль стильових особливостей сприйняття у забезпеченні успішності навчальної діяльності студентів [Текст] / Є.В. Фролова // Наукові записки. Сер. Психологія і педагогіка. Тематичний випуск : «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острогор : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 14. – С. 296-305.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта [Текст] : Учебное пособие для студентов специальности 02/04/ КГУ им. Т.Г. Шевченко / М.А. Холодная. – К. : [б.н.и.], 1990. – 75 с.
10. Birkenbihl V.F. Das «neue» Stroh im Kopf? / V.F. Birkenbihl // Gabal Verlag GmbH. – 2000. – 320 p.
11. Coch D. Human Behavior, Learning, and the Developing Brain : Typical Development / D. Coch, K.W. Fischer, G. Dawson. – New York : Guilford Press, 2007. – 412 p.
12. Kruszewski K. Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela / K. Kruszewski. – Warszawa : PWN, 2004. – 532 s.

13. Reykowski J. Emocje i motywacja / J. Reykowski // Psychologia [pod red. T. Tomaszewskiego]. – Warszawa : PWN, 1982. – 200 s.
14. Rogers C.R. O stawagie się osobą / C.R. Rogers. – Poznań : Rebis, 2002. – 522s.
15. Skehan P. Individual differences in second language learning / P. Skehan // Studies in Second Language Acquisition. – 1991. – № 13. – P. 275-298.
16. Wenden A. i Rubin, J. Learner strategies in language learning / A. Wenden, J. Rubin. – New York / London : Prentice Hall International, 1987. – 181 p.

The article focuses on the development and improvement of the educational process in higher education, particularly, huge attention is paid to the new approaches of learning foreign language by students of non-linguistic specialties. The awareness to know at least one foreign language is being gradually fixed in our society. Therefore, teaching students of non-linguistic faculties foreign language business communication becomes meaningful in today's world and serve as a basis in professional specialists training. In the article, the attention is also paid to the multimodal learning, especially we investigate students' perceptual styles, that form their sensory system, which determines not only the way of getting and learning information but also individual personal learning strategy. Multimodal learning facilitates effective and easy memorizing and keeping information in the memory for a longer time, is based on perception with the help of modalities – visual, acoustic, kinesthetic elements that are present in didactic materials of subjects, especially of the subject of learning foreign languages. Successful mastering foreign language communicative competence will be possible with the appropriate application of methodical, didactical, and especially, psychological principles. However, the organization of the learning environment that is based on individual characteristics of perception will allow to create the system of psychologically and methodically reasonable means and methods of educational material presentation, and also a system of methods and means of influence on particular students in order to improve the learning process and the professional development of the individual.

Keywords: multimodal learning, perceptual styles, learning foreign languages, memorizing, sensorial modalities, personal development, perception, foreign language communicative competence, learning and teaching methods, learning and teaching strategies.

УДК 37.013.3.(091)(477)

Большакова І.О.

Bolshakova I.

КОМПЛЕКСНЕ НАВЧАННЯ У 20-Х РР. ХХ СТ. ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

COMPREHENSIVE TEACHING IN 20S OF THE 20TH CENTURY AS FACTOR OF THE EDUCATION CONTENT INTERDISCIPLINARY INTEGRATION DEVELOPMENT OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

У статті розглядається «комплексне навчання», що впроваджувалося у школах УРСР у 20-х р. ХХ ст., як одне із джерел подальшого розвитку міжпредметної інтеграції змісту навчання другої половини ХХ ст., висвітлюються погляди українських вчених на проблему застосування «комплексного методу». Стисло окреслюються причини відмови від комплексного навчання та перехід до предметоцентричного навчання. Автор аналізує поняття «комплексне навчання»,

«комплексний метод», «комплекс» як поняття, які вживалися науковцями та практиками для означення інтеграційних процесів в освіті окресленого періоду, наголошує на важливості вивчення міжпредметної інтеграції змісту навчання у другій половині ХХ ст. з урахуванням досвіду реалізації «комплексних програм» у 20-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, комплексне навчання, комплексний метод, комплекс, зміст навчання.

Посилення процесів інтеграції в освіті на початку ХХІ ст. актуалізує потребу ретроспективного аналізу поняття міжпредметна інтеграція. Вона обумовлена необхідністю поєднання спадщини минулого та сучасних досягнень наукової думки з метою подальшого розвитку інтеграційних процесів в освіті.

Інтеграція – «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи». [2, с. 401] В освіті інтеграція розглядалася як складова принципу системності [7], як протилежність процесу диференціації [9] як методологічний і дидактичний принцип [8], як дидактична умова ефективного начально-виховного процесу [11], як навчальна мета або дидактичний засіб [2] тощо.

У залежності від системи, де відбувається процес інтеграції у навчанні (в межах одного навчального предмету, між різними навчальними предметами, чи між шкільним та позашкільним навчанням) розрізняли відповідно внутрішньо-предметну, міжпредметну та транспредметну інтеграції. На думку В.М. Максимової, *міжпредметна інтеграція* – «це злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних дисциплін в загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування та знаходження суми основ наук [8, с. 23]. В українській педагогіці на сучасному етапі *міжпредметна інтеграція* визначається «як структурно-логічні зв'язки між окремими навчальними дисциплінами, які об'єднують їх в єдину систему дисциплін конкретного профілю» [4, с. 136].

Теоретичне та практичне осмислення міжпредметної інтеграції змісту навчання залишається актуальним, оскільки її реалізація дозволяє учням подолати фрагментарність знань та сформувати цілісну картину світу, розвиває вміння розв'язувати комплексні задачі на основі встановлення взаємозв'язків між знаннями з різних предметів та потребами реального життя, формує дослідницькі навички, підвищує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності. Актуальним залишається також і питання дослідження поняття *міжпредметна інтеграція* в історико-педагогічному контексті.

Сутність інтеграції, як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях О.Л. Алексеєнко, С.У. Гончаренка, М.С. Вашуленка, С.В. Загв'язінського, В.П. Тименка, С.І. Якименка. методологічні проблеми інтеграції розглядали С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, О.В. Сергеев; взаємозв'язки інтеграції та диференціації висвітлювалися В.Ф. Моргуном; структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти розробляли Б.Є. Будний, В.Р. Ільченко, А.В. Степанюк; міжпредметні зв'язки стали предметом вивчення у І.Д. Зверева, В.Р. Ільченко, Н.А. Лошкарьової, В.Н. Максимової, Г.Ф. Федорця. Дослідженням розвитку інтеграційних процесів у навчанні присвячено роботи М.Н. Берулави, О.Я. Данилюка, О.Я. Савченко. Проблема змісту освіти, комплексного навчання в українській педагогіці початку ХХ століття аналізувалася в працях Г. Васьковича, В.В. Липинського, О.В. Сухомлинської, Г.М. Черненко та ін.

Вивченню міжпредметної інтеграції в початковій освіті присвятили свої роботи Н.М. Бібік, М.С. Вашуленка, К.Ж. Гуз, М.І. Іванчук, В.Р. Ільченко, Л.П. Кочина, В.Ф. Паламарчук, В.О. Науменко, Т.О. Пушкарьова, О.Я. Савченко, С.В. Тадіян, В.П. Тименко та ін.

Метою статті є аналіз утілених в Україні у 20-х р. ХХ ст. ідей міжпредметної інтеграції, що стали одним із чинників подальшого розвитку міжпредметних інтеграційних процесів в освіті другої половини ХХ ст.

У дослідження вчених (М.Н. Бєрулава, О.Я. Данилюк, О.Я. Савченко) [1; 5] окреслюються основні етапи розвитку міжпредметної інтеграції в освіті ХХ – ХХІ ст.:

I етап – навчання за комплексними програмами у єдиній трудовій школі (1919 -1931);

II етап – реалізація міжпредметних зв'язків у політехнічній школі (1958 – 1984);

III етап – становлення та розвиток міжпредметної інтеграції навчання (1984 р. – до наших днів).

Охарактеризуємо, як відбувалися інтеграційні процеси в освіті на першому етапі, коли вводилось навчання за комплексними програмами у єдиній трудовій школі (1919 -1931).

Після першої світової війни (1914 – 1918 рр.) українські землі опинилися у складі різних держав: Східна частина України стала Українською РСР, Західна Україна стала частиною Польщі, Північна Буковина увійшла до складу Румунії, Закарпаття опинилося у складі Чехословаччини. Східна частина України формально залишила свою назву та державність, яка була досить умовною, оскільки всі питання централізовано вирішувалися у Москві. У цей період і розпочиналась розбудова нової радянської школи на новій ідеологічній платформі, новими підходами до вибору змісту освіти, розроблення нових методів та форм організації навчально-виховного процесу у школах.

Період 20-х рр. ХХ ст. – це період заперечень «старого» та спроб побудувати «нове» у всіх сферах суспільного життя. Суспільство додало руйнівні наслідки воєнних дій, пристосовувалося до системних перетворень у державному устрої та нової правлячої ідеології. Суттєві зміни політичного, соціально-економічного, культурного характеру суспільства спричинили появу в освіті концепції «нової єдиної трудової школи». Відмовившись від дореволюційної школи з предметним викладанням та оновлюючи зміст освіти з метою наближення його до життя учнів та потреб соціалістичної держави, активно впроваджувалися ідеї комплексного навчання.

За комплексного підходу зміст навчання визначався не в межах конкретних наук, яким відповідали навчальні предмети, а в межах цілих наукових галузей для створення триєдиної структури комплексу «природа – праця – суспільство», у якому блок «природа» містив знання з природничих наук, блок «суспільство» – гуманітарних, а блок «праця» був стрижневим і забезпечував зв'язок навчального матеріалу з життям та практичною діяльністю учнів. Навчання за комплексними програмами стало обов'язковим для всіх шкіл, їх функціонування забезпечувалося на державному рівні нормативно-правовими документами та рекомендаційними матеріалами методичного характеру органів освіти різного рівня («Декларація про соціальне виховання» (1920), «Порадник соціального виховання» (видавався з 1921р. до 1928 р.), «Єдиний виховно-навчальний план в установах соцвиху для дітей до 15 років в УРСР» (1923), методичний лист ГУСу «Про комплексне викладання» (1924)). Комплексні програми не були стабільними та уніфікованими: кожного року їх переглядали представники Наркомосу та вносили необхідні зміни. Нормативними документами визначалися лише загальні підходи, а конкретними розробками комплексів мали займатися педагоги на місцях, враховуючи потреби конкретних дітей та місцеві особливості. У 1923/24 н.р. були створені комплексні програми з індустріальним спрямуванням для міської школи та сільськогосподарським для сільської.

Упровадження комплексних програм викликало наукові дискусії щодо змісту поняття комплекс, комплексність та комплексний метод, щодо доцільності його впровадження, щодо принципів побудови комплексних програм та їх змісту тощо. Неоднозначною була реакція педагогів на обов'язковість комплексного навчання: від необхідності його впровадження повсюди як єдиного підходу для розуміння учнями основ ідеології класової боротьби (І. Соколянський) до заперечення виняткової ролі комплексного підходу та пропозицій його реалізації поряд з іншими (Я. Чепіга). Комплексний метод розглядали як дидактичну (Г. Іваниця), загальнопедагогічну (О. Музиченко) чи соціальну (І. Соколянський) проблему, як елемент трудового методу (Я. Чепіга). На думку Г. Іваниці, комплексний метод стосується конструювання дидактичної одиниці, яка є частиною реального життя дітей. О. Музиченко

підкреслював, що комплексний метод є таким засобом організації шкільного життя, яке має транслюватися у суспільне оточення й перетворювати його. Відповідність комплексного методу завданням класової боротьби підкреслював І. Соколянський, зазначаючи, що це специфічний засіб організації навчально-виховного процесу, який сприяє вихованню класової поведінки. Я. Чепіга розглядав комплексний метод як складову трудового, який має особливі риси, такі як стихійність, випадковість, часову обмеженість тощо. Він заперечував універсальність комплексного методу, наголошуючи на тому, що він не може бути єдиним методом навчання і виховання.

По-різному трактували й поняття *комплекс*. Г. Іваниця вважав, що комплекс – це «сполучення різних явищ», тобто інтегрований навчальний зміст, а О. Музиченко описував комплекс як «переживання дітей в активному охопленні дійсністю», отже основою комплексу є інтегрована діяльність та особливості її сприйняття дітьми. Дискусійним було питання щодо принципів відбору змісту навчального матеріалу, який утворює комплекс. Г. Іваниця зауважував, що замість реалізації принципу концентрації при роботі з навчальним матеріалом при комплексному навчанні, відбувається кореляція навчальних предметів. На думку Я. Чепіги, комплекси потрібно підпорядковувати систематичному засвоєнню знань з різних дисциплін. Він наголошував на важливості формальних знань для опанування змісту комплексів та на потребі виокремлення годин для спеціальних тренувань з вироблення цих знань, які не пов'язані безпосередньо з комплексами, але витікають і підказуються ними. Стрижневими вчений пропонував визначати певні ідеї: вода, вогонь, земля, навколо яких має групуватися навчальний зміст.

Дискусійними були питання унормування комплексних програм, принципів добору навчального матеріалу для комплексної теми, обсягу навчального матеріалу в комплексних темах та їх формулювання, залученості учнів до їх добору, як уникнути розроблення комплексів вчителями з низьким фаховим рівнем тощо.

Отже, у 20-ті рр. ХХ ст. відбулися значні перетворення в освіті, що презентували пошуки нової досконалої освітньої моделі на протигагу предметоцентричній. Це єдиний приклад цілісного масштабного, на рівні держави, впровадження в навчально-виховний процес ідей інтеграції при відмові від предметного навчання на території України.

Потреба держави СРСР в жорсткому ідеологічному контролі над освітою, невтішні результати з точки зору опанування учнями систематичних знань з основ наук за комплексними програмами призвели до трансформації комплексних програм у комплекси-проекти (1930/31 н.р.), а потім і до повної відмови від комплексного навчання. На одну із суттєвих проблем, а саме недосвідченість педагогів, низький рівень методичної розробленості комплексних програм вказувала Н.К. Крупська. Вона зазначала, що «вчителі почали об'єднувати що попало з чим попало, що привело до вульгаризації ідеї комплексного навчання». [6, с. 17] В подальшому ця думка була розвинена дослідниками історії педагогіки. Зокрема, в одній із наукових публікацій, зазначалося: «Знання історії застерігає від помилок у сучасному, допомагає визначити шлях у майбутнє. Важко уявити, що було б, коли б ми, наприклад, забули про гіркий досвід так званих комплексних програм, методу проектів і в гонитві за «новизною» стали б застосовувати їх і тепер» [6, с.17]

Після «освітнянської вольниці» 20-х рр.. запанувала система контролю, регламентів, стабільності, стандартності, ідеологічних пріоритетів та колективних форм роботи 30-х рр.. Державними нормативними документами було введено предметне викладання в школі, повернулася класно-урочна система, стабільні підручники, оцінювання («Про початкову і середню школу» (1931 р.) та «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» (1932 р.) «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» 1934» «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів». 1936 р.). Дитина стала не суб'єктом навчально-виховного процесу, а об'єктом виховних впливів.

Таким чином, особливості реалізації ідей інтеграції в освіті у 20-х рр. ХХ ст. полягали в тому, що:

- ідеї інтеграції реалізувалися через комплексне навчання;
- комплексний підхід до навчання, маючи міжпредметну основу, виник на протигагу дореволюційному предметному;
- комплексне навчання було запропоновано для широкого застосування державними органами, було обов'язковим, регламентувалося державними нормативними документами, з ними пов'язувалося виконання певних завдань ідеологічної роботи в освіті;
- навчання відбувалося на основі єдиного навчального плану за диференційованими комплексними програмами, зміст яких складався із знань з різних галузей наук, без виділення конкретних навчальних предметів;
- вчителями – практиками та місцевими органами освіти самостійно розроблялися комплексні програми, в основі яких був інтегрований навчальний зміст, структурований за блоками «природа» – «праця»- «суспільство» та враховувалися особливості місцевості й потреби учнів;
- стрижнем комплексних програм була праця;
- відбувалися наукові дискусії щодо визначення понять: комплекс, комплексне навчання, комплексний метод, комплексність;
- виникло поняття «колективний вчитель» для визначення кооперованої діяльності декількох вчителів при викладанні комплексної теми учням протягом певного часу та висвітленні її змісту з точки зору різних наук.

Поняття *комплекс, комплексність, комплексний метод, комплексне навчання* за своєю сутністю є поняттями, які висвітлювати інтеграційні процеси в освіті цього періоду.

Незважаючи на те, що комплексне навчання впроваджувалося в українських школах всього декілька років, на те, що існували проблеми теоретичного осмислення, методичної розробленості та реалізації на практиці, його можна розглядати як одне із суттєвих джерел подальшого розвитку міжпредметної інтеграції в освіті. Комплексний підхід до вибору змісту навчання окреслив можливості подання знань у цілісній системі, не прив'язаній до навчальних предметів. У подальшому науковці й практики будуть шукати різні способи подолання предметочентричності в освіті. У подальших наукових дослідженнях передбачаємо проаналізувати реалізацію міжпредметних зв'язків у політехнічній школі (1958 – 1984 р.р.), зокрема, висвітлити особливості їх використання в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.
2. Вашуленко М.С. Интегрування завдань з рідної мови й читання / М.С. Вашуленко // Початкова школа, 1994. – № 6. – С.13-16.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінськ : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
4. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад.; под общ. ред. Е.Ю. Усик; [Сост.: Астахова В.И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк // Ростов н/Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
6. Ігнат'єв Т. Про історію педагогіки / Т. Ігнат'єв, Н.К. Крупська // Радянська школа, 1958. – № 2. – С. 17-19
7. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методике / В.П. Кузьмин. – К. Маркса. – М. : Политиздат, 1980. – С. 3-17
8. Максимова В.М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В.М. Максимова. – М. : Просвещение, 1986. – 236 с.

9. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти : особистісний та технологічний аспекти / В.Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 9-10.
10. Чепіга Я.Ф. Будова комплексу (методичний лист) / Я.Ф. Чепіга // Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / Упор. наук. редактор Л.Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : «ОВС», 2006. – 328 с.
11. Федорец Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения / Г.Ф. Федорец. – Л. : РГПУ, 1989. – 94 с.

The paper presents «comprehensive teaching» which was spread in the Ukrainian SSR schools in the 20s of the 20th century, as one of the factors of further development of the education content interdisciplinary integration of the second half of the 20th century, as well as highlights the Ukrainian scientists' views on the problem of the «complex method» usage. It also briefly outlines the reasons of the refusal from the comprehensive teaching and transition to the subject-centered education.

The author analyses «comprehensive teaching», «complex method», «complex» as concepts which were used by scientists to determine the integration processes in education of the mentioned period and focuses on the importance of the studying of the education content interdisciplinary integration of the second half of the 20th century on the experience of the «complex programs» implementation in 20s of the 20th century.

Keywords: interdisciplinary integration, comprehensive teaching, complex method, complex, education content.

УДК 37.013-053.2(477)

Карпенко О.Є.

Karpenko O.

ІДЕЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

THE IDEA OF CHILDCENTRISM IN THE INHERITANCE OF VASYL SUKHOMLYNSKY

У статті висвітлено проблему дитинства, самоцінності дитини, врахування інтересів дитини як найвищої цінності людства в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Дитина, її розвиток, формування внутрішнього світу займають центральне місце в авторській концепції педагога. Її гуманістична сутність виявляється вже в самому ставленні до дитини – повага до особистості вихованця незалежно від віку, наявних у даний час можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі. Звернення до досвіду гуманістичної концепції виховання є важливим компонентом сучасного педагогічного мислення, що допомагає в перебудові освітньої системи на основі ідей гуманізму.

Ключові слова: В. Сухомлинський, виховання, дитина, ідея дитиноцентризму, гуманістична педагогіка, педагогічна спадщина.

Оновлення освітньої системи у кожній країні пов'язане зі зміною педагогічної парадигми, що розробляється залежно від домінування у системі основних параметрів освіти як соціокультурного явища. До основних педагогічних парадигм належить і дитиноцентризм, який сприяє цілісному трактуванню педагогічних термінів з погляду історичної ретроспективи. У процесі навчання, розвитку і виховання дитина стає центральною фігурою в усіх процесах, а ідея дитиноцентризму пронизує багато зарубіжних і вітчизняних педагогічних систем і наукові теорії.

Ідея дитиноцентризму відображена в працях вітчизняних (Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.) і зарубіжних (П. Блонського, Д. Дьюї, Я. Корчак, К. Роджерса). На шпальтах сучасних педагогічних видань ця ідея відображена в контексті сучасних завдань формування особистості (І. Бех, С. Золотухіна, О. Квас, В. Лозова, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін.).

У цьому контексті актуальним убачається дослідження ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії і практиці В. Сухомлинського, який, розв'язуючи будь-яку проблему, у центрі уваги ставив дитину, цінність її особистості. До історії педагогічної думки увійшов жертовний і самовідданий подвиг мудрого вчителя з Павлиша, який впродовж 35 років працював в одній сільській школі, спостерігав життя не тільки успішних, але й знедолених дітей, аналізував, мислив, робив висновки і залишив нам у спадок свій неоціненний досвід. Звернення до спадщини В. Сухомлинського як педагогічної, з одного боку, є традицією, з іншого – інновацією. Це дає змогу збагатити та урізноманітнити наші уявлення про історико-педагогічний процес, гуманістичну традицію, сприяє новому прочитанню його творів як важливого аспекту наукового дискурсу, переосмислення його ідей з позицій сьогодення.

Послідовників педагога є чимало як в Україні, так і за рубежом. Вони орієнтуються на його авторську концепцію виховання. Йдеться не про наслідування чи копіювання його досвіду, запровадження організаційних та методичних прийомів, а про розвиток педагогічних принципів з урахування вимог сьогодення.

В історико-педагогічній науці досліджувалися різноманітні аспекти діяльності павлиського педагога. Значну увагу приділено духовному розвитку і вихованню особистості (І. Бех, А. Богуш, В. Бондар, Н. Дічек, В. Кузь, А. Кузьмінський, Н. Побірченко, О. Сухомлинська), змісту виховання та його напрямам, самовиховання і самоосвіти (Т. Завгородня, В. Кузьменко, Н. Сюсаренко, М. Сметанський, В. Фадеєва, Н. Хоружа, М. Чепіль), проблемам теорії і практики навчання (О. Адаменко, І. Бургун, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Л. Кондрашова, В. Кузь, С. Мунтян, Н. Реус, О. Трегубенко, К. Фатеева, В. Шуляр) професійній підготовці і майстерності вчителя, вихователя (Є. Барбіна, В. Риндак, Л. Бабіч, О. Білюк, О. Грицай, І. Зязюн, О. Кочерга, Р. Куліш, Н. Науменко, Н. Ничкало, Л. Прокопенко, Н. Стельмах, Ю. Шевченко). Усе частіше появляються праці, присвячені порівняльному аналізу творчості В. Сухомлинського з вітчизняними і зарубіжними педагогами (О. Адамекно, Л. Березівська, І. Гоштанар, Н. Побірченко, І. Старжнікова, А. Тимченко). Це далеко не повний перелік вітчизняних дослідників, у публікаціях яких висвітлено окремі сторінки педагогічної і теорії і практики В. Сухомлинського. У контексті нашого дослідження цінними є публікації В. Риндак, Є. Кожевнікова, О. Барнич, Г. Белан, Н. Бутенко, в яких автори частково розкривають означену нами проблему. Попри те, що педагогічна спадщина В. Сухомлинського в Україні достатньо широко досліджена, ідея дитиноцентризму окремо дослідниками не розглядалася.

Мета статті – висвітлити проблему дитинства, самоцінності дитини, врахування її інтересів як найвищої цінності людства у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

У сучасних умовах, коли перед освітою й педагогічною наукою стоять складні завдання, у творчому доробку В. Сухомлинського можна шукати і знайти шляхи для їх успішного розв'язання. Пропрацювавши десятиліття у сільській школі, шукаючи щоденно відповіді на численні запитання щодо організації навчально-виховного процесу з максимальним урахуванням інтересів дитини і пов'язані з цим проблеми, педагог зумів нам залишити спадщину, для якої характерні педоцентричність та новаторський характер.

Вивчення праць В. Сухомлинського, спомини сучасників дають підстави стверджувати, що дитина, її розвиток, формування внутрішнього світу займають центральне місце в концепції педагога. З позицій сьогодення очевидно, що педагог-новатор запровадив у тодішній

радянській, заідеологізованій школі, систему виховання, яка ґрунтувалася на ідеях добра, любові до рідного краю, рідної мови, справедливості, порядності. Йому близькі ідеї української народної педагогіки, досягнення зарубіжної педагогіки, ідеї педагогів-гуманістів (Я. Корчака, А. Макаренка та ін.), які він прагнув впровадити до навчально-виховного процесу сільської школи, якою він керував упродовж 35 років. Він, інвалід війни, як і С. Френе, намагався з перших днів розв'язувати нагальні проблеми організації школи і життя учнів і вчителів з позицій людяності. Розв'язуючи будь-яку проблему, директор школи ставив у центрі своєї уваги постать дитини, цінність її особистості, вірив у можливість успішного виховання. Для нього кожна дитина є неповторною, обдарованою, талановитою. Від неї, від її моральних якостей, світоглядних позицій залежатиме майбутнє усього людства. Тому зусилля батьків і вчителів мають бути спрямовані на розвиток якостей особистості.

Сьогодні з упевненістю можемо стверджувати, що тільки завдяки поєднанню досягнень української і світової педагогіки, власного досвіду, новаторському осмисленню, В. Сухомлинський знайшов розв'язання теоретичних проблем виховання і навчання дітей, обґрунтував й апробував авторську концепцію. Її сутність ґрунтується на гуманістичній парадигмі індивідуалізації, педагогічному оптимізмі, зокрема вірі в обдарованість кожної дитини, поєднання навчання і виховання з продуктивною працею на основі принципів людиноцентризму та кордоцентризму.

Любов до дітей, до людей відображена уже в назвах праць: «Вірте в людину» (1960), «Людина неповторна» (1962), «Дума про людину» (1963), «Шлях до серця дитини» (1963), «Виховання особистості в радянській школі» (1965), «Серце віддаю дітям» (1969). У книзі «Вірте в людину» В. Сухомлинський висловлює глибоку віру в можливість виховного впливу на кожну дитину, роблячи акцент на особистісно орієнтованому підході до виховної роботи: «Поступово життя привело до висновку, що немає і не може бути жодної дитини, яку виховними зусиллями школи, педагогічного і учнівського колективу і перш за все зусиллями вихователя не можна було б зробити чесною, правдивою, трудолюбивою, стійкою і мужньою людиною, глибоко відданою Батьківщині і трудовому народові» [1, с. 4].

У контексті означеної проблеми важливою є дефініція «виховання». В. Сухомлинський трактував її як постійне духовне спілкування вчителя і дитини. Учитель завжди стоїть між моральними цінностями народу і душею учня. Виховуючи колектив, треба бачити в ньому кожну дитину з її неповторним духовним світом, турботливо виховувати кожного. «Виховання особистості – це процес, тісно пов'язаний з вихованням колективу, але в певному розумінні це особлива сфера виховної роботи» [1, с. 5].

Педагог був переконаний, що глибокою вірою в людину слід пронизувати підхід до кожної окремої особи, «виховання виходить з такого дуже важливого принципу людяності: немає людини, в якій не були б закладені задатки і можливості для того, щоб вона проявила себе в житті, насамперед у творчій праці, неповторною, самобутньою красою, талантом. Не може бути людини бездарної, ні до чого не здатної. Відкрити в кожній особистості ту грань, при вмілій обробці якої, образно висловлюючись, людина заграє, як грає, міниться самоцвіт, – у цьому полягає найважливіше завдання виховання. Від умілого, творчого розв'язання цього завдання залежить всебічний розвиток людини, розквіт її величчю, гідності, зміцнення її внутрішніх і духовних сил» [7, с. 81 – 82].

Надзвичайно актуальними і в наш час залишаються також ідеї В. Сухомлинського про те, що «у вихованні всебічно розвиненої людини взагалі немає нічого другорядного, все тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» [5, с. 83].

Багаторічний педагогічний досвід переконав В. Сухомлинського в тому, що слово вчителя пробуджує у малої дитини, а потім і в підлітка, юнака, дівчини відчуття людини – глибоке

переживання того, що поруч із нами завжди є людина зі своїми радощами, печалями, запитамі, потребами. І все залежить від формування духовного обличчя людини, у процесі якого велику роль відіграють поведінка, взаємини в колективі, суспільно корисна праця. Однак і поведінка, і взаємини, і праця – все залежить від складних процесів, що відбуваються в душі, найважливішим засобом впливу на яку є слово. Проникливе слово, на думку В. Сухомлинського, само собою мистецтво тонке, це і монолог, і діалог, в основі якого – нерозривна взаємоповага педагогів і учнів, щирий інтерес один до одного, співчуття та співпереживання.

Актуальним і сьогодні є твердження В. Сухомлинського, що мистецтво виховання виявляється у тому, що вихователь створює для учнів атмосферу пошуку та морально-естетичних відкриттів, яка є початком морального розвитку. Важливим для виховання особистості виступає особистий приклад учителя, особливо з урахуванням того, що дитина найбільше схильна до наслідування всього, що їй до вподоби. Тому духовне обличчя дитини насамперед залежить від того, який учитель веде її по «першій стежці життєвого шляху» [6, с. 362].

Виняткову роль у вихованні відіграє передавання новим поколінням моральних цінностей. На його переконання, дуже важливо, щоб дитина мала духовне життя, моральні цінності: «Дитину треба вчити і вчити, що вона живе не в пустелі, а серед людей, отже, кожен твій крок врешті-решт відбивається на твоєму ближньому, тому що ідеш ти кудись з якоюсь метою; кожне твоє слово відгукнеться в душі іншої людини, але як відгукнеться – залежить від тебе. Уже те, що ти дивишся на навколишній світ і бачиш його, – приховує в собі і добро, і зло: все залежить від того, що ти бачиш і як бачиш, – так повчаємо ми своїх вихованців» [6, с. 260].

Неодноразово педагог спостерігав за дітьми, вчителями, розмірковував над виховним аспектом настанов. Із уст учителя дитина часто чує моральні повчання і настанови, стверджував В. Сухомлинський, але усе це набуває авторитету в очах дитини лише тоді, коли вона бачить у своєму вчителеві людину одухотворену, закохану в свою працю: «Приклад вчителя – це не тільки те, що вчитель вміє робити своїми руками (хоч і це має велике значення), це весь уклад його духовного життя, це його одухотвореність усім, що він робить. Разом з дітьми, усім, що приносить дітям радість» [6, с. 382].

Учителю треба бути не тільки добрим, чуйним, а й суворим, непримиренним до лінощів, обману, лицемірства, жорстокості. Однією з істин, що сягає своїми коренями в багатовіковий досвід народу, є: що більше людині дається, то більше з неї треба питати. Цю істину, за переконанням Василя Олександровича, потрібно втілити в норми й правила життя, запровадили у стосунки між дітьми і старшим поколінням. Виконання учнем свого обов'язку перед батьками й суспільством – це насамперед навчання, оволодіння знаннями.

Педагог окреслив шляхи формування моральної культури – від думки та поняття, тобто від моральної свідомості, через моральні почуття до моральних переконань, а від них – до вчинків. Метод морального виховання називав «спонуканням до активного виявлення думки і почуттів» [4, с. 10]. Формування моральної культури, як стверджував В. Сухомлинський, неможливе без виховання культури бажань і почуттів. У поведінці мають бути гармонія бажань і обов'язку, грань, яка відділяє бажане від можливого. Не менш важлива гармонія бажань і дисципліни, бажань та істинних потреб.

Одна з особливостей педагогічної праці, за думкою В. Сухомлинського, полягає в тому, що вона має берегти маленьку дитину. Ця специфічна особливість потребує від учителя найвищого рівня володіння педагогічною майстерністю. У праці «Як виховати справжню людину», узагальнюючи досвід виховної роботи з учнями, педагог переконливо й натхненно відзначає: «Працю вчителя не можливо ні з чим порівняти та зіставити. Ткач уже за годину бачить наслідки своїх клопотів, сталевар за декілька годин радіє вогняному потоку металу – це вершина його мрії; плугатар, сіяч, хлібороб за декілька місяців милується колоссям та

горсткою зерна, зрощеного в полі... Натомість учитель має працювати роки, щоб побачити предмет власного творіння... Щохвилини, щомиті вчитель має бачити кожного з тридцяти або сорока своїх вихованців, знати, що він в цей момент думає, чим наповнена його душа, які прикrostі та образи турбують його» [3, с. 171].

В. Сухомлинський підкреслював, що в школі не має бути жодного педагога, якого би праця вчителя обтяжувала: «... Вчителю треба мати величезний талант людинолюбства та безмежної любові до власної праці і, передусім, до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливність почуттів, а без цих якостей праця педагога перетворюється на муку [3, с. 172].

Відомий педагог наголошує, що завданням учителя часто є узгодження та координація усіх впливів, що здійснюються на особистість. З метою образної ілюстрації цього твердження він вдається до порівняння праці педагога із працею скульптора: «Усе занепокоєння, усі прикrostі та вся творчість нашої справи в тому й полягають, що скульпторів декілька. Це і родина, і особистість вихователя, і дитячий колектив, і книга, і цілковито непередбачувані впливи, скажімо, знайомі, з якими подружилася хлопчика вулиця... Якщо б усі ці сили діяли як добре злагоджений оркестр, як легко творили б люди! Але кожен майстер має власну вдачу та власний характер, власний почерк та, нарешті, власне уявлення про майбутнє створіння, власний етичний та естетичний ідеал. У кожного – схильність критично ставитися до творчості суперників, і він намагається не тільки пройтися різцем мармуровою цілиною, але й колупнути там, де щойно працювали руки іншого різьб'яра. Потім настає момент, коли й мармур перестає бути бездушною глибою, «скульптура» оживає, стає істотою, яка пізнає не тільки світ навколо себе, але й самого себе. І тоді бере ця істота власний різець та починає різьбити і навіть виправляти те, що зробили інші. Як мечі схрещуються різці, летить мармурова крихта, а іноді від благородного каменя відколюються цілі куски. Звести все різноманіття впливу в єдине, домогтися, якщо є змога гармонії – завдання педагога [2, с. 12]. Мистецтво виховання полягає і в тому, щоб вчитель був здатним уміти і відчувати дитячу душу.

Отже, виховна концепція Василя Сухомлинського не втрачає своєї актуальності, оскільки спирається на загальнолюдські цінності, духовні традиції народу. Її гуманістична сутність виявляється уже в самому ставленні до дитини – повага до особистості вихованця незалежно від віку, наявних можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі. Звернення до досвіду гуманістичної концепції виховання – важливий компонент сучасного педагогічного мислення, що допомагає в перебудові освітньої системи на основі ідей гуманізму. Його вчення завжди буде сучасним, оскільки опирається на вічні істини – добро, мудрість, справедливість. А трактування дитини як неповторної особистості, диференційованого підходу до організації навчально-виховного процесу, які закладалися у Павлівській середній школі, є актуальними й сьогодні. Хоча сучасна українська педагогіка особистісно орієнтоване навчання і виховання розглядає як педагогічну інновацію.

У контексті реалій сьогодення подальшого вивчення потребують проблеми духовно-ціннісних засад розвитку особистості, підготовка підростаючого покоління до самостійного життя, формування відповідальності у дітей у творах В. Сухомлинського.

Список використаних джерел

1. Сухомлинский В. Верьте в человека / В. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия. – 1960. – 112 с.
2. Сухомлинский В. Вижу человека / В. Сухомлинский // Литературная газета. – 1967. – 27 сентября. – 12 с.
3. Сухомлинский В. Как воспитать настоящего человека / В. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1975. – 236 с.

4. Сухомлинський В. Моральні заповіді дитинства і юності / В. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1966. – 231 с.
5. Сухомлинський В. На нашій совісті – Алфимов В.Н. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / В. Н Алфимов., Н.Е. Артемов, Г. В Тимошко ; идея и науч. рук. В.Н. Алфимова. – Киев ; Донецк : Б. и., 1993. – 64 с.
6. Великий глумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
7. Горашук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В.П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
8. Загальнодержавна програма «Здоров'я – 2020 : український вимір» // [Електронний ресурс]. – www.moz.gov.ua.
9. Історія світової та української культури : підруч. для вищ. закл. освіти / В.А. Греченко, І.В. Чорний, В.А. Кушнерук, В.А. Режко. – К. : Літера ЛТД, 2005. – 464 с.
10. Климова В.И. Человек и его здоровье / В.И. Климова. – М. : Знание, 1985. – 92 с.
11. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование).
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua. – Назва з екрана.
13. Нові технології формування здорового способу життя у дітей і підлітків в умовах сучасного позакласного закладу : Навч.-метод. посібник для позашкільних навч. закладів / М.В. Макеєв, М.С. Гончаренко / Під ред. Е.Т. Карачинської. – Харків, 2001. – 268 с.

The article deals with the question of health culture of seniors in secondary schools in Khmelnytskyi region. The nature and relationship of the basic concepts, standing of scientific research, problems in keeping and strengthening health, generalized aspects of creating health culture have been explored.

The study noted that health characterizes the state of the human organism adaptation to the conditions of the external environment, it is the result of a process of interaction between man and environment, noted that individual health is seen as achieving high levels of physical performance, the presence in it of adaptation to environmental conditions, resistance to diseases. Therefore, health is an integrative indicator of social development of the country, a reflection of its political, socio-economic and moral state.

On the basis of theoretical analysis of the health culture problem, the author examines how a new quality of personality, including its relationship to a healthy lifestyle for their own health and thereby determines a conscious desire yourself to be creative, to improve physical, mental and spiritual sphere of its activity on the basis of self-knowledge and an adequate self-assessment of health status, level of knowledge about healthy lifestyle, the degree of development, their awareness of the relationship between harmful life factors and the occurrence of various diseases. It has been Clarified that the notion of "culture of health" includes not only such things as a healthy lifestyle, physical and mental health, but also creative activity against his body and social responsibility.

According to the results of research, pedagogical and technological conditions providing for the process of creating health culture were substantiated, possibility of its implementation in the educational process through the usage of interactive forms and methods of studying and upbringing, combining curriculum with the extracurricular studying and work, interaction between teaching staff, parents, doctors and so on.

Keywords: *healthy lifestyle, educational process, curriculum and extracurricular forms of educational work, valeological education, health, health culture, pedagogical system and its conditions, health technology.*

УДК 373.5(477.43):613.8

Ковальчук Г.П.

Kovalchuk G.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ

THE PROBLEM OF CREATING HEALTH CULTURE OF SENIORS IN SECONDARY SCHOOLS IN KHMELNYTSKYI REGION

У статті висвітлено питання формування культури здоров'я в старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах Хмельниччини. Розкрито сутність і взаємозв'язок базових понять, стан наукового дослідження проблеми збереження, зміцнення здоров'я людини, узагальнені аспекти щодо питань формування культури здоров'я учнів. В дослідження відзначено, що здоров'я характеризує стан організму людини щодо пристосування до умов зовнішнього середовища, воно є результатом процесу взаємодії людини і місця існування, наголошено, що індивідуальне здоров'я розглядається як досягнення людиною високого рівня фізичної працездатності, наявності у неї адаптації до умов зовнішнього середовища, стійкості до захворювань. Тому здоров'я населення виступає інтегративним показником суспільного розвитку країни, відображенням її політичного, соціально-економічного та морального стану.

На основі теоретичного аналізу проблему культуру здоров'я, розглянуто як нове якісне утворення особистості, що включає її ставлення до здорового способу життя, до власного здоров'я і цим самим зумовлює свідоме прагнення самостійно, творчо вдосконалювати фізичну, психічну і духовну сферу власної життєдіяльності на основі самопізнання і адекватної самооцінки стану здоров'я, рівень знань про здоровий спосіб життя, ступінь його сформованості, їх обізнаність щодо взаємозв'язку між шкідливими життєвими чинниками та виникненням різних захворювань. З'ясовано, що поняття «культура здоров'я» містить не тільки такі характеристики, як здоровий спосіб життя, фізичне і психічне здоров'я, але й творчу активність щодо свого організму і соціальну відповідальність.

За результатами дослідження, проведених у школах області, обґрунтовано педагогічні умови і технологічне забезпечення процесу формування культури здоров'я учнів та можливості його впровадження у навчально-виховний процес шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання і виховання, поєднання урочної, позаурочної, позашкільної роботи, взаємодії педагогічного колективу, працівників позашкільних організацій, батьків, медиків тощо.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, навчально-виховний процес, урочні та позаурочні форми виховної роботи, валеологічна освіченість, здоров'я, культура здоров'я, педагогічні умови, педагогічна система, оздоровчі технології.*

Проблема збереження здоров'я підростаючого покоління особливо гостро постала на початку третього тисячоліття, воно є невід'ємною складовою частиною загальнолюдських цінностей будь-якої держави і тісно пов'язане з рівнем розвитку держави та її місцем серед когорти провідних країн світу. Шляхи збереження і зміцнення здоров'я громадян на державному рівні закріплено в «Основах законодавства України про охорону здоров'я», концепції Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації на 2006-2015 рр.», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» та ін. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на

2012-2021 роки» зазначається, що ключовими напрямками державної освітньої політики мають стати: формування здоров'язбережнього середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників навчально-виховного процесу. Ядром державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути: формування здорового способу життя як складової виховання, збереження і зміцнення здоров'я дітей і молоді, забезпечення їх збалансованого харчування, диспансеризації; збільшення рухового режиму учнів шкільного віку за рахунок уроків фізичної культури, спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в позаурочний час; удосконалення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи у закладах системи освіти та інших відомств (розширення кількості спортивних гуртків, секцій і клубів з обов'язковим кадровим, фінансовим, матеріально-технічним забезпеченням їх діяльності); оновлення методології фізичного виховання дітей та молоді з безпосереднім валеологічним супроводом усього процесу навчання і виховання дітей з різними фізичними та освітніми можливостями [8].

За даними Міністерства охорони здоров'я України майже 90% дітей та учнів мають проблеми зі здоров'ям, серед школярів спостерігаються: функціональні відхилення в діяльності різних систем організму (50%), функціональні відхилення серцево-судинної системи (26,6%), нервово-психічні розлади (33%), захворювання органів травлення (17%), захворювання ендокринної системи (10,2%) школярів. При цьому слід відзначити, що кількість випускників шкіл, які є практично здоровими, становить від 10 до 15%. У зв'язку з тим, що здоров'я школярів має стійку тенденцію до погіршення, необхідно по-новому ставити питання про його збереження і зміцнення, формування гігієнічних навичок та засад здорового способу життя [4].

Філософські, педагогічні, медичні аспекти здоров'я та шляхи його збереження розглянуто в працях Ш. Амонашвілі, М. Амосова, І. Брехмана, В. Горашука, В. Колбанова, Ю. Лисицина, В. Петленка та ін. Проблема мотивації школярів до здорового способу життя та загальні підходи до стратегії його формування розкриті у публікаціях Л. Альошиної, О. Балакіревої, Т. Бобрицької, О. Вакуленко, О. Васильєвої, О. Вульфовича, М. Гриньової, Є. Дегтярьова, Г. Зайцева, В. Казначеева, Н. Комарової, Р. Левіна, Ю. Синицина, Л. Сущенко, Л. Татарнікової, Ф. Філатова та ін. Питання формування культури здоров'я в молодого покоління, створення умов для розкриття творчого потенціалу соціально і біологічно здорової дитини у сім'ї, і в системі безперервного виховання та навчання висвітлено у дослідженнях Н. Гаркуші, О. Диканової, Г. Капранової, С. Кириленко, Л. Магницької, М. Мариніної, Ж. Петрочко, С. Свириденко, Т. Шаповалової та ін.

Водночас ознайомлення з результатами наукових досліджень і досвідом роботи загальноосвітніх закладів щодо вирішення проблеми формування культури здоров'я школярів та суперечністю між прогресивними тенденціями, пов'язаними з гуманізацією освіти, особистісно орієнтованим підходом у навчанні і вихованні і подальшим погіршенням здоров'я учнів, темою нашої статті є «Проблема формування культури здоров'я старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах Хмельниччини».

Метою статті є обґрунтування за результатами дослідження особливостей формування культури здоров'я учнів старших класів загальноосвітніх закладів в умовах сучасного міста.

Упродовж усього розвитку суспільства здоров'я людини вважалось однією з фундаментальних загальнолюдських цінностей. Воно є складним феноменом, який розглядається одночасно педагогікою, медициною, психологією, філософією, валеологією, соціологією, культурологією тощо. У працях давніх грецьких філософів Аристотеля, Гіппократа, Демокріта, Платона, Сократа поняття здоров'я, способи його зміцнення і збереження поєднувались з ідеєю взаємозв'язку інтелектуального розвитку людини з вихованням культури тіла, через вплив зовнішнього середовища та способу життя на стан здоров'я, наголошувалось також ефективність використання оздоровчих природних засобів.

Фундаментальними ідеями про здоров'я збагатили педагогічну спадщину Я.-А. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш.Амонашвілі та ін., що сприяло формуванню самого поняття «культура здоров'я».

Здоров'я людини є складним феноменом. Спираючись на формулювання Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), зазначимо, що здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя. Воно характеризує стан організму людини щодо пристосування до умов зовнішнього середовища, тобто є результатом процесу взаємодії людини і місця існування. Індивідуальне здоров'я розглядається як досягнення людиною високого рівня фізичної працездатності, наявності в неї адаптації до умов зовнішнього середовища, стійкості до захворювань. Здоров'я населення є інтегративним показником суспільного розвитку країни, відображенням її політичного, соціально-економічного та морального стану.

Для розуміння категорії «культура здоров'я» в історико-педагогічному аспекті необхідно розкрити поняття «культура». За Великим тлумачним словником української мови за ред. В. Бусела, «культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії», «освіченість, вихованість», «рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [2, с. 596]. У найзагальнішому вигляді культура – це сукупний результат продуктивної діяльності людей; у вузькому, особистісному розумінні, – це певні цінності та норми поведінки людини в соціальному й природному оточенні [5, с. 5].

Термін «культура здоров'я» вперше зустрічаємо у 80-х рр. ХХ ст. в праці В. Климової «Человек и его здоровье». На її переконання : «Людина не має права – у такі умови вона поставлена – вважати себе освіченою, не освоївши культуру здоров'я» [6, с. 16]. На думку А. Міт'яєвої, «культуру здоров'я слід визначати не лише як суму знань, але і як активно-зацікавлену поведінку, засновану на етичних засадах ставлення людини до фізичного потенціалу свого розвитку» [7, с. 8].

Поняття «культура здоров'я» В. Горашук розглядає як «...важливий складний компонент загальної культури людини, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження і зміцнення її здоров'я» [3, с. 167-168]. Автор запропонував концептуальну модель культури здоров'я особистості. Вона представлена як сукупність трьох компонентів (блоків): програмно-змістового, ціннісно-орієнтаційного, діяльнісно-практичного.

На основі теоретичного аналізу цієї проблеми культуру здоров'я, на нашу думку, слід розглядати як нове якісне утворення особистості, що включає її ставлення до здорового способу життя, до власного здоров'я і цим самим зумовлює свідоме прагнення самостійно, творчо вдосконалювати фізичну, психічну і духовну сферу власної життєдіяльності на основі самопізнання і адекватної самооцінки стану здоров'я. Поняття «культура здоров'я» таким чином, містить не тільки такі характеристики, як здоровий спосіб життя, фізичне і психічне здоров'я, але й творчу активність щодо свого організму і соціальну відповідальність.

Виявлення рівня сформованості культури здоров'я у старшокласників, проведеного в процесі дослідження у ЗОШ №№ 1,2,5,10,12 м. Кам'янця-Подільського Хмельницької області, здійснювалося за методиками Г. Кривошеєвої, яка включає такі основні критерії: 1) валеологічну освіченість – знання індивідуальних особливостей організму, знання основних захворювань, їх профілактика, обізнаність із шкідливими звичками та їх попередження, інформованість про екологічну обстановку, уміння надавати першу долікарську допомогу,

цінність здоров'я, прагнення до здорового способу життя, оцінка свого фізичного стану, рівня працездатності, ставлення до систем оздоровлення та знання народних методів лікування; 2) валеологічну свідомість – особистісна цінність здоров'я, важливість дотримання ЗСЖ, інтерес до екологічних проблем, прагнення поліпшити знання про здоров'я, ставлення до оздоровчих систем, оцінка важливості поведінки; 3) валеологічну поведінку – дотримання режиму дня, раціонального харчування, забезпечення рухової активності, відсутності шкідливих звичок, участь у спортивних і оздоровчих заходах, природоохоронній діяльності. Цим самим аналізувались особливості ставлення старшокласників до власного здоров'я, їхня мотивація до зміцнення здоров'я, рівень знань про здоровий спосіб життя, ступінь його сформованості, їхня обізнаність щодо взаємозв'язку між шкідливими життєвими факторами та виникненням різних захворювань.

За результатами дослідження рівень валеологічної освіченості серед 216 старшокласників за такими критеріями як інформованість про екологічну ситуацію був оцінений на високому рівні 12,6%, на середньому – 52,1%, на низькому – 35,3 %. Високий рівень знань про здоров'я і ЗСЖ показали 12,7 % учнів, середній рівень – 50,4 %, низький – 36,9 %. Знання про шкідливі звички та їх попередження знаходяться на високому рівні у 11,7 % учнів, на середньому – у 53,8%, на низькому – у 34,5 %. Середній показник про рівень валеологічної освіченості серед старшокласників на високому, середньому та низькому рівнях становить відповідно 12,3 %, 52,1% і 34,6 %.

Аналіз критеріїв валеологічної свідомості показав, що високий рівень її прояву виявили 12,6% старшокласників, а такі показники як особистісна цінність здоров'я і прагнення поліпшити його були дещо вищими, відповідно 17,6 %, 18,7 %. При цьому менший відсоток старшокласників високого рівня у порівнянні із загальним показником виявився з таких проблем: важливість дотримання ЗСЖ (11,3 % учнів), ставлення до оздоровчих систем (11,7 %). Низький рівень валеологічної свідомості виявили 35,2% учнів старших класів, а 52,2% – середній рівень.

Результати експерименту виявили високий рівень валеологічної поведінки у 12,7 % старшокласників. Переважній більшості їх властивий середній рівень – 58,5 % і низький рівень сформованості валеологічної поведінки властивий 26,8 % учням.

На підставі аналізу теоретичних знань і використання практичного досвіду педагогічної діяльності та результатів дослідження у формуванні культури здоров'я школярів слід опиратися на особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний, системний підходи в процесі виховання на забезпечення єдності школи, позашкільних установ, громадських організацій, сім'ї тощо. На нашу думку, ефективному формуванню культури здоров'я старшокласників забезпечують такі педагогічні умови: 1) розгляд культури здоров'я старшокласників усіма суб'єктами педагогічного процесу як пріоритетної мети; 2) формування позитивної мотивації старшокласників до здоров'я як цінності; 3) застосування активних, інтерактивних форм та методів щодо організації навчальної, позаурочної та позашкільної діяльності, спрямованої на формування культури здоров'я старшокласників.

Розгляд культури здоров'я усіма суб'єктами педагогічного процесу передбачає створення необхідних умов для самореалізації школярів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, що є принциповим у побудові особистісно орієнтованої освіти. При цьому важливо врахувати також на вікові, статеві, сімейно-побутові особливості, рівень інтелекту, культури, мотивацію та психологічний тип особистості.

Стимулювання у старшокласників позитивної мотивації щодо формування, зміцнення та збереження власного здоров'я може відбуватися, на думку В. Алфімова, таким чином: 1) шляхом сприйняття завдань, цілей, видів діяльності, що пропонуються старшокласникам, і перетворює їх на реально діючі; 2) в ході організації спеціального процесу, що

актуалізує окремі якості особистості і показує необхідність їх розвитку впродовж тривалого часу [1, с. 41].

Задекларований процес повинен здійснюватись, у першу чергу, шляхом використання валеологічної спрямованості кожного предмета, наприклад: 1) математика – вирішення математичних завдань валеологічного змісту; 2) астрономія, фізика – ознайомлення із законами взаємодії об'єктів Всесвіту та їх психологічного впливу на людей; 3) суспільствознавчі предмети – дослідження законодавчої бази охорони здоров'я, вивчення традицій різних народів світу (особливо слов'ян), пов'язаних із збереженням здоров'я; 4) географія – вивчення традицій народів різних географічних широт, спрямованих на ЗСЖ; 5) гуманітарні предмети – вирішення проблемних завдань виховання духовності з використанням кращих творів письменників. Українське народознавство, як один з гуманітарних предметів, допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки людських дій і думок, залучити дітей та підлітків до народних слов'янських традицій, зокрема зі зміцнення здоров'я. Аналіз показує, що виділити здоров'язберігаючий компонент неважко в будь-якій дисципліні. Важливо, щоб ця робота мала систематичний характер. При цьому найбільш ефективними є уроки із застосуванням елементів інтерактивного навчання, яке має конкретну, передбачувану мету, тобто, створення комфортних умов за яких кожен учень відчуває успішність, інтелектуальну спроможність і відбувається за умови активної, постійної взаємодії. У процесі такого навчання з метою формування культури здоров'я у старшокласників широко використовуються рольові ігри, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та моделювання життєвих ситуацій. Особливістю інтерактивного навчання у формуванні культури здоров'я полягає в тому, що в їх основу покладено міжпредметні зв'язки і знання з педагогіки, психології, соціології, медицини, права тощо, якими можна користуватися при застосуванні активних форм і методів роботи: тренінгів, рольових ігор, дискусій, аналізу проблемних ситуацій, дебатів тощо.

Важливою педагогічною умовою у формуванні культури здоров'я школярів є позаурочна й позашкільна діяльність яка охоплює пошуково-дослідну, практичну, пропагандистську діяльність. У позакласній виховній роботі, як і у навчальній, одним з важливих моментів є стимулювання пізнавального інтересу. Спонукальним початком активної розумової діяльності є не примус до активності, а виникнення бажання в старшокласників вирішити проблему. Перевагу отримує не зовнішня мотивація (отримання оцінки), а внутрішня, тобто у них зароджується зацікавленість допомагати іншим, взаємодіяти з ними, впевненість, що учні можуть багато чого досягти в житті. Найбільш поширеними формами організації позакласної і позашкільної роботи є проведення екскурсій, походів по території, віддаленої від міста, організація експедицій під час літніх канікул, проведення науково-дослідної діяльності школярів щодо впливу чинників довкілля на здоров'я, туристично-краєзнавча робота, підготовка і проведення брейн-рингів, інтелектуальних конкурсів та марафонів з питань здоров'я, здорового способу життя та ін.

Організації формування культури здоров'я у старшокласників значною мірою допомагають заняття гуртків «Екологічне краєзнавство», «Історичне краєзнавство», «Етнографія і фольклор рідного краю», «Пішохідний туризм», «Медицина та екологія» тощо. На заняттях гуртків учні отримують додаткові знання з екології, історії України, народознавства, набувають спортивних навичок та вмінь, а також медичних знань з надання першої долікарської допомоги, раціонального харчування, масажу, самомасажу, оздоровчого впливу фізичного навантаження. У спільній роботі вчителів-предметників, класних керівників, керівників гуртків застосовуються також оздоровчі технології, спрямовані на формування фізичного, психічного та духовного компонентів здоров'я школярів, а кращі учні залучаються до участі у науково-дослідній діяльності.

З метою пропаганди ЗСЖ та формування культури здоров'я у старшокласників актуальним і цікавим у навчальній діяльності є заняття факультативу «Екологія та людина» для учнів 11 класів. Його мета: формування у старшокласників екологічних знань, необхідних навичок етичного ставлення до природи, до інших людей; виховання культури здоров'я; відчуття власної відповідальності за стан навколишнього середовища; сприяння розвитку переконаності у необхідності дбайливого ставлення до природи й суворого дотримання правового законодавства. Основні теми: «Генетика сучасної людини», «Біологічні ритми людини», «Людина та її місце в суспільстві», «Демографічні проблеми у світі та в Україні», «Хімічне забруднення навколишнього середовища», «Фізичні чинники забруднення середовища та їх вплив на організм», «Біологічне і комплексне забруднення», «Екологічні вимоги до продуктів харчування людини», «Адаптація людини до умов середовища», «Зв'язок правових основ охорони середовища з екологічним контролем в Україні». Вивчення цих тем безпосередньо пов'язані зі здоров'ям старшокласників і набувають для них емоційної значущості та дозволяють розвивати дослідницькі навички та залучати до науково-пропагандистської діяльності усіх зацікавлених.

Ефективною формою позашкільної роботи у формуванні культури здоров'я старшокласників є туристично-краєзнавча робота, яка завжди розглядалась як важливий чинник пізнання минулого і сучасного держави та її нації, формування патріотизму, національної самосвідомості, бережливого ставлення громадянина до природи. Туризм має велику привабливу силу насамперед тому, що це дієвий засіб виховання здорової та загартованої людини. Регулярні заняття виробляють у учнів низку прикладних навичок, необхідних у повсякденному житті. Туристська підготовка не тільки допомагає старшокласникам краще засвоїти шкільну програму з таких предметів, як географія, історія, біологія, природознавство, основи безпеки життєдіяльності, але і привчає їх до самостійності та часто визначає майбутній вибір професії. Самостійно виконуючи практичні завдання, школярі вчать систематизувати матеріал, робити записи, складати конспекти, працювати з документами. Цим самим, вони залучаються до навчально-дослідницької діяльності, яка сприяє розвитку мислення і творчої думки учнів, закріплює у них знання, викликає інтерес до систематичного і всебічного вивчення рідного краю.

Таким чином, в умовах позашкільної діяльності активізується виховний процес, який спрямований на розвиток потенційних здібностей школярів та їх адаптації у сучасному соціальному і природному середовищах. У таких умовах набагато простіше знайти індивідуальний підхід до кожного підлітка, оскільки стосунки між учнями і вчителем, зазвичай, більш невимушені, тому ефективніше відбувається процес формування культури здоров'я і екологічної компетентності.

Отже, основною сутністю процесу формування культури здоров'я, є: спеціально організований, цілеспрямований процес і результат розвитку особистості під впливом соціальної діяльності та середовища, спадковості, освіченості і активності особистості як результат її становлення, набуття сукупності стійких властивостей та якостей.

Формування культури здоров'я учнів необхідно здійснювати шляхом наукового обґрунтування та ознайомлення учнів загальноосвітніх навчальних закладів із сучасними досяганнями людства у галузях культури, медицини, валеології, екології тощо.

Необхідними педагогічними умовами розв'язання цієї проблеми є розгляд культури здоров'я усіма суб'єктами педагогічного процесу як пріоритетної мети, що забезпечує формування, збереження і зміцнення здоров'я завдяки знанням і творчому осмисленню принципів здорового способу життя, розкриттю особистісних потенційних здібностей та можливостей старшокласників, включаючи мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий компоненти; створення позитивної мотивації школярів до здорового способу життя, здоров'я як цінності; використання активних, інтерактивних форм і методів навчання та виховання,

поєднання урочної, позаурочної, позашкільної роботи; взаємодія педагогічного колективу, працівників позашкільних організацій, батьків, медиків.

Список використаних джерел

1. Алфимов В.Н. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / В.Н. Алфимов., Н.Е. Артемов, Г.В. Тимошко ; идея и науч. рук. В.Н. Алфимова. – Киев ; Донецк : Б. и., 1993. – 64 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Горашук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В.П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
4. Загальнодержавна програма «Здоров'я – 2020: український вимір» // [Електронний ресурс]. – www.moz.gov.ua.
5. Історія світової та української культури : підруч. для вищ. закл. освіти / В.А. Греченко, І.В. Чорний, В.А. Кушнерук, В.А. Режко. – К. : Літера ЛТД, 2005. – 464 с.
6. Климова В.И. Человек и его здоровье / В.И. Климова. – М. : Знание, 1985. – 92 с.
7. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование).
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
9. Нові технології формування здорового способу життя у дітей і підлітків в умовах сучасного позакласного закладу: Навч.-метод. посібник для позашкільних навч. закладів / М.В. Макеєв, М.С. Гончаренко [Під ред. Е.Т. Карачинської]. – Харків, 2001. – 268 с.

The article deals with the problem of health culture formation of seniors in secondary schools in Khmelnytskyi region. The authors have explored the nature and relationship of the basic concepts, the state of scientific research, problems in keeping and strengthening health, generalized aspects of creating health culture.

The study noted that health characterizes the state of the human organism adaptation to the conditions of the external environment, it is the result of a process of interaction between man and environment. It has been mentioned that individual health is achieving high levels of physical performance, the presence in it of adaptation to environmental conditions, resistance to diseases. Therefore, health is an integrative indicator of social development of the country, a reflection of its political, socio-economic and moral state.

On the basis of theoretical analysis of the problem of the health culture, the author examines how a new quality of personality, including its relationship to a healthy lifestyle for their own health and thereby determines a conscious desire to be creative, to improve physical, mental and spiritual sphere of its activity on the basis of self-knowledge and an adequate self-assessment of health status, level of knowledge about healthy lifestyle, the degree of development, their awareness of the relationship between harmful life factors and the occurrence of various diseases. It has been clarified that the notion of “culture of health” includes not only such things as a healthy lifestyle, physical and mental health, but also creative activity against his body and social responsibility.

According to the results of research, pedagogical conditions and technological provision of the process of creating health culture were substantiated, possibility of its implementation in the educational process through the usage of interactive forms and methods of studying and upbringing, combining curriculum with the extracurricular studying and work, interaction between teaching staff, parents, doctors and so on.

Keywords: *healthy lifestyle, educational process, curriculum and extracurricular forms of educational work, valeological education, health, health culture, pedagogical system and its conditions, health technology.*

УДК 378.032:140.8

Ковальчук І.А.

Kovalchuk I.

ЗМІСТ І ФОРМИ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

CONTENT AND FORMS OF ART-WORK ACTIVITY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS AS A BASIS OF WORLDVIEW KNOWLEDGE SHAPING

У статті розкрито технологію формування світоглядних знань студентів у процесі художньо-трудової діяльності. Обґрунтовано доцільність використання потенціалу художньо-трудової діяльності для формування світоглядних знань студентів педагогічних ВНЗ. Запропоновано зміст художньо-трудової діяльності майбутніх педагогів як джерела інформації, знань про світ та світобудову, які можуть стати базовими в процесі формування світогляду студентів. Як основний орієнтир формування світоглядних переконань молоді обрано культурно-історичний спадок українського народу: вироби декоративно-ужиткового мистецтва, технології народних промислів і традиційних українських ремесел, народознавчі матеріали.

Ключові слова: формування світогляду, світоглядні знання, переконання, художньо-трудова діяльність, студенти педагогічних ВНЗ.

У контексті сучасних політико-економічних реалій для сучасного педагогічного вищого навчального закладу одним з першочергових завдань має стати світоглядне виховання майбутніх фахівців. Спрямованість світогляду, його орієнтація на майбутню професійну діяльність, його глибина та стійкість забезпечать якість професійного та особистісного зростання молоді людини.

Незважаючи на демократично-ліберальні підходи до формування особистісного світогляду, так званий світоглядний плюралізм, який сприяє реалізації світоглядного вибору особистості [2, с. 23], очевидним залишається той факт, що існує потреба організованого виховного впливу на світоглядне становлення студентів. Адже ціннісна основа діяльності майбутнього вчителя, його переконання й погляди мають носити гуманістичний, екологічний, толерантний характер. Окрім того, очевидним стає необхідність патріотичності та полікультурності світогляду майбутніх учителів, відчуття соціальної відповідальності за погляди нового покоління.

На нашу думку, найкращі можливості для забезпечення знанневої основи світогляду студентів може створити залучення їх до художньо-трудової діяльності. Саме художньо-трудова діяльність має у своїй основі культурологічну, гуманну систему розуміння світу та місця людини у ньому, яка базується на народному світогляді, культурно-історичній спадщині нашого народу та людства в цілому.

Сьогодні диктує нові вимоги до світогляду сучасного фахівця. Світоглядні знання, які ляжуть в основу поглядів та переконань майбутніх педагогів-гарантів процвітаючого українського суспільства, мають носити не лише об'єктивний, науковий характер, але й відображати величезний пласт культурно-історичного спадку українського народу. Саме тому зростає потреба у формуванні в студентів педагогічних ВНЗ такого світогляду, який буде виховувати справжніх громадян, носіїв національної культури, патріотів своєї країни.

Проблемі формування світоглядних переконань присвячена значна кількість досліджень. Зокрема, дана проблема цікавила Г.Є. Залеського, В.П. Іванова, Є.І. Моносзона та ін. Використанню потенціалу художньо-трудової діяльності для формування особистісних проявів та

якостей молоді присвятили свої праці Ю. Белова, В. Одарченко, М. Ратко, І. Савчук, В. Титаренко та ін. Значний внесок у розробку проблеми світоглядного становлення особистості в останні роки зробили Н. Буринська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ільченко, Н. Ничкало, Н. Мойсеюк, В. Паламарчук, Г. Тарасенко та ін. Проте, невирішеними залишаються питання відбору змісту світоглядного знання для студентів педагогічних університетів, добору оптимальних форм взаємодії викладача ВНЗ та студента з метою формування світоглядних переконань.

Актуальність зазначеної проблеми та потреба її практичного розв'язання обумовили мету статті, яка полягає в розкритті змісту та форм художньо-трудової діяльності, які можуть виступити носієм світоглядних знань особистості майбутнього українського педагога.

Світоглядна функція будь-якого знання реалізується лише за умов відповідної інтерпретації та узагальнення. Ці мисленнєві операції можуть здійснюватися свідомо або несвідомо як самим носієм світогляду, так і тим, хто передає йому знання, які можуть виконувати роль світоглядних. До того, як отримане знання стане частиною світогляду особистості, воно має бути «привласнене» нею. Пропускання нового знання через фільтри внутрішнього сприйняття, існуючі погляди, стереотипи, переконання та принципи, дає змогу особистості відфільтрувати ті аспекти інформації, які у майбутньому збагатять її світогляд. Фактично, світоглядне знання – це суб'єктивне знання. Суб'єктивним може стати як знання об'єктивне, яке містить відомості про світ, його закони, факти тощо, так і попередньо суб'єктивне знання, яке пройшло через призму світогляду іншої особистості, групи осіб, народу, нації.

Звісно, опанування знаннями – основний шлях формування світогляду молодої людини, проте без трансформації знання на переконання, на активну життєву позицію майбутнього педагога, самі по собі засвоєні знання не стануть світоглядними. Лише проведення знань через призму діяльності дозволяє перетворити їх на світоглядні переконання. У процесі діяльності, до якої залучається суб'єкт, відбувається суб'єктивізація, тобто «присвоєння» знання, яке через діяльність вбудовується у світоглядні структури особистості.

Прийняття особистістю знання, його аналіз та оцінка, застосування знання на практиці сприяє перетворенню його на переконання. Сформоване таким чином переконання надає особистості впевненості у своїх поглядах на світ, знаннях та оцінках, скеровує її поведінку та діяльність. У зв'язку з цим викладач має забезпечити не просто передачу знання, яке має стати основою світогляду студента, але й забезпечити необхідний для цього аналіз та оцінку, застосування знання у діяльності. Тоді педагогічно правильно скерований процес із засвоєння знань світоглядного характеру із значною вірогідністю сприятиме формуванню переконань молодої людини.

Варто зазначити, що істинність (об'єктивність) не виступає критерієм дієвості світогляду людини. У контексті майбутньої професійної діяльності студенти-педагоги повинні мати такий світогляд, який би забезпечував реалізацію замовлення держави відносно її майбутніх громадян. У світлі сучасних подій в Україні світоглядні позиції випускників педагогічних ВНЗ мають забезпечувати формування в учнів патріотизму, національної свідомості, любові та відданості до своєї Батьківщини. Тому в нагоді можуть стати автентичні знання українського народу: етносвітогляд, звичаї та традиції організації побуту, культура праці тощо. Саме ці знання несуть психокод української нації, який, впливаючи на підсвідомість особистості, запускає механізми національної ідентифікації та етноприналежності [1].

Тому особливої актуальності набуває зміст знання, яке має стати основою формування світогляду майбутнього педагога. Здійснена аналітична робота дає нам право визначити художньо-трудова діяльність як джерело інформації, знань про світ та світобудову, які можуть стати базовими у даному процесі. Художньо-трудова діяльність, що базується на народних промислах, українському декоративно-ужитковому мистецтві має необхідний світоглядно-формувальний потенціал.

На жаль, художньо-трудова діяльність сучасного студента педагогічного ВНЗ не вирізняється розмаїттям. Основне навантаження з цього виду діяльності припадає на позааудиторний час. Аудиторне навантаження лише окремих напрямів підготовки та спеціальностей (дошкільна

освіта, початкова освіта, технологічна освіта) галузі 0101 Педагогічна освіта передбачає інтенсивне залучення студентів до художньо-трудової діяльності як до необхідного етапу професійної підготовки майбутнього вчителя. Поте, художньо-трудова діяльність – це необхідна складова частина загальної системи не лише політехнічної освіти особистості і всієї навчально-виховної роботи, яка сприяє загальній художньо-трудовій підготовці студентів, органічному зв'язку їх розумової та фізичної праці, але і ґрунтовна основа світогляду майбутнього фахівця.

Однією з важливих проблем організації художньо-трудової діяльності є визначення змісту матеріалу, який підлягає опануванню студентами відповідно до віку та рівня підготовки, їхнього трудового досвіду та теоретичних знань. При визначенні змісту художньо-трудової діяльності необхідно забезпечити певну систему, чітку послідовність, наступність в ознайомленні з різними видами художньо-трудової діяльності.

Щодо відбору змісту художньо-трудової діяльності студентів педагогічних ВНЗ з метою формування у них гуманістичного етноорієнтованого світогляду, то їм можна запропонувати ознайомлення з будь-якими видами художньо-трудової діяльності, насичуючи їх народознавчим, етнічним змістом: роботу з папером і картоном; з тканиною і волокнистими матеріалами; з деревиною і металом; елементи техніки, моделювання і макетування тощо. Слід підкреслити, що визначення обсягу теоретичних знань і практичних умінь з кожного виду художньо-трудової діяльності варто здійснюється з урахуванням місцевих трудових традицій, особливостей навчально-матеріальної бази вищого навчального закладу, підготовленості студентів та викладача до проведення окремих видів роботи.

Художньо-трудова діяльність – це інтегрована діяльність, метою якої є створення не лише матеріальних, а й духовних цінностей зображувальними, конструктивними і декоративними засобами. Домінуючою в ній є конструктивна форма художнього мислення, яка забезпечує розвиток якостей, необхідних для формування просторових уявлень. У процесі художньо-конструктивної діяльності активізуються і зображувальне, і декоративне художнє мислення, яке з часом має перспективи перетворитися на складову світогляду молодшої людини.

Звісно, організовуючи художньо-трудову діяльність студентів педагогічних ВНЗ не можна ігнорувати навчальні завдання, які виконує залучення їх до даного виду діяльності – ознайомлення з властивостями матеріалів і застосуванням їх у народному господарстві; ознайомлення з народними інструментами, приладами, пристроями та обладнанням робочої кімнати; вироблення вмінь та навичок працювати з ними, з дотриманням технічних та гігієнічних вимог, правил безпечної праці – формування культури праці; ознайомлення з матеріалами та обладнанням; вироблення графічних навичок креслення технічних рисунків і виготовлення за ними виробів тощо.

Специфічною особливістю художньо-трудової діяльності студентів педагогічних ВНЗ є гармонійне поєднання утилітарної і естетичної функції краси і доцільності, емоційного і раціонального. Саме така форма діяльності може забезпечити художньо-естетичний розвиток студентів, становлення світоглядних знань народознавчого характеру. Художньо-трудова діяльність безпосередньо пов'язана з розвитком зору, координацією рухів, мовленням і мисленням. Вона не тільки сприяє вдосконаленню цих якостей, а й допомагає студентам засвоїти через образи, композиційну довершеність явищ і предметів навколишнього світу, і таким чином впорядковувати і аналізувати та інтегрувати розрізнені знання в єдину систему світобачення та світорозуміння. Незаперечним є емоційний потенціал, який забезпечує повноцінний художньо-естетичний розвиток особистості студента, який навчається бачити красу праці, цілісно сприймати художні зразки, композиційну рівновагу та динаміку форм завдяки залученню до художньо-трудової діяльності [3].

Зміст художньо-трудової діяльності студентів педагогічних ВНЗ передбачає такі види діяльності: художньо-побутова праця (з урахуванням традиційних народних свят); господарська діяльність (з елементами календарно-обрядової поезії); аранжування рослин; зображення на площині (з елементами мультиплікації, художнього проектування); художньо-трудова діяльність (конструювання, моделювання, макетування різних матеріалів); сприймання мистецтва і об'єктів навколишнього середовища; декоративно-ужиткове мистецтво.

Пропонуємо зміст художньо-трудової діяльності студентів ВНЗ, який може бути запропонований у процесі роботи з ними в позаурочний час на гуртку (фрагмент авторської програми «Стежинами народного мистецтва»). На заняттях студенти ознайомлюються з художньою обробкою різних матеріалів (тканини, деревини, глини, металу тощо), вправляються у виготовленні власних виробів, декоруванні та оздобленні їх.

Змістовий модуль 1. Художньо-декоративна робота з тканиною та папером. Технологія виготовлення волокон, прийоми їх обробки, історія використання волокнистих матеріалів і тканин в українському рукоділлі. Прядіння та ткацтво як народні промисли, знаряддям для прядіння та ткацтва. Виготовлення швейних виробів та їх оздоблення. Елементи народного одягу та основи національного вбрання. Магічне значення елементів одягу у давніх віруваннях українців. Фарбування тканин, розпис по тканині. Килимарство. Гобелени. Художня обробка шкіри. Оздоблювальні та вишивальні шви, вишивка (хрестиком, гладдю, стрічками). Узори та кольори вишивок, їх значення, сакральне значення вишивки-оберегу. Вишиванка. Український рушник. Виття, плетення і в'язання вузлів в оздобленні виробів. Мережка. Аплікація, клаптеве шиття (печворк) як види українського народного мистецтва. В'язання гачком, оздоблення виробів мереживом, макраме. Українська народна іграшка з тканини: лялька-мотанка, лялька магозда. Робота з папером без інструментів (орігамі). Витинанка в інтер'єрі української хати, виготовлення витинанок. Декоративно-орнаментальна аплікація, орнамент, кольори в орнаменті, їх значення. Народні візерунки та орнаменти, їх значення.

Змістовий модуль 2. Художня обробка виробів з деревини та рослинної сировини. Ставленням українців до рослинного світу. Уявлення про енергетичні стосунки живої природи та людини. Стародавні способи обробки деревини. Вірування та звичаї при роботі з деревом. Ознайомлення з працею теслі, столяра. Гуцульські меблі. Українські народні скрині. Яворівські мальовані скрині. Старовинні знаряддя праці українців. Знайомство зі старовинними знаряддями праці українських хліборобів, культурою хліборобської праці, обрядово-звичаєвою стороною хліборобської справи. Ложкарство. Бондарство. Дерев'яна лялька. Випалювання, різьба по дереву (різьбярство, сницарство). Лемківське різьблення. Монтування та оздоблення виробів побутового характеру, сувенірної продукції з деревини. Вироби з соломі. Вироби з лози. Лозоплетіння. Українська народна флористика. Вінок як елемент одягу та обрядовий елемент. Значення квітів. Виготовлення квітів з тканини (канзаші).

Змістовий модуль 3. Глина як сировина для декоративно-ужиткового мистецтва та будівельний матеріал. Гончарна справа. Кераміка, глина. Розпис, декоративне оздоблення керамічних виробів. Петриківський розпис. Гаварецька, Гуцульська, Опішнянська кераміка. Вироби з тіста як альтернатива глині у сувенірних виробках. Знайомство з особливостями українського народного будівництва: елементи конструкції, будівельні споруди різного призначення, процес будівництва, характер праці будівельників. Естетичне оформлення споруд та внутрішній декор приміщень. Мазанка. Макетування хати.

Змістовий модуль 4. Робота з металом. Оздоблення металевих виробів за законами народної естетики. Дріт, тонка бляха, фольга. Карбування на території України. Культура безпечної праці з металом. Знайомство з історичними етапами використання людиною металів. Виготовлення контурних картин та панно з дроту. Карбування на фользі. Оздоблення виробів з металу лаком та фарбами. Мосяжництво.

Варто зазначити, що зміст художньо-трудової діяльності може враховувати регіональні особливості педагогічних ВНЗ. Для університетів, розміщених у великих промислових районах України, домінуючим може бути художнє конструювання. В областях, де традиційно розвинені народні промисли, основним напрямком художньої праці може стати декоративно-ужиткове мистецтво. В сільськогосподарських регіонах України більше уваги можна приділити флористиці, аранжуванню рослин, художньому оздобленню побуту.

Важливо, щоб у процесі організації художньо-трудової діяльності студентів дотримувалася взаємозв'язок між окремими видами художньо-трудової діяльності, який полягає в тому, що у

виготовленні виробів з різних матеріалів повторюються інструменти, прийоми роботи з ними, способи обробки матеріалів, виконання операції, послідовність технологічного процесу. Такий взаємозв'язок між окремими видами праці сприяє розширенню загального і політехнічного кругозору студентів, забезпечує їхню трудову підготовку та різнобічний гармонійний розвиток.

У процесі опанування художньо-трудової діяльністю студенти повинні оволодіти певним комплексом прикладних знань і умінь:

1. Попереднє планування трудових дій (усвідомлене розуміння призначення виробу, його конструктивних особливостей, розчленування трудового процесу на технологічні операції, визначення термінів їх виконання, планування колективної роботи).
2. Підготовчі роботи (добір необхідних інструментів, пристосувань, матеріалів, документації; перевірка готовності інструментів і пристосувань до використання та їх налагодження; раціональна організацію робочого місця).
3. Виконання складеного плану (розмічання на матеріалі з виконанням вимірів, обчислень, розрахунків, обробка матеріалів, оволодіння правильними прийомами роботи інструментами в процесі виготовлення деталей, підготовка, складання і оздоблення виробів, контроль процесу і результатів праці, виявлення і усунення недоліків). Остаточне оздоблення виробів і передача їх для практичного використання за призначенням.
4. Оволодіння основами культури виробництва (дотримання правил особистої гігієни, правил безпеки праці, вміння працювати акуратно, економити матеріали, зусилля, час).
5. Формування політехнічних понять, умінь (застосовувати в трудовій діяльності знання, одержані при вивченні інших предметів; вміти оцінювати свою працю, порівнювати її з працею інших; поступове засвоєння політехнічних відомостей про інструменти, матеріали тощо).

Усі зазначені знання та уміння складають культуру праці студента. Набуті в результаті художньо-трудової діяльності навички автоматично можуть бути перенесені у будь-яку галузь життєдіяльності майбутнього педагога і складатимуть основу його світоглядної культури.

Основну складність у формуванні світогляду сучасної молоді людини становить те, що картина світу, стосунків у суспільстві, закони та моральні норми весь час змінюються. У зв'язку з цим виникають зміни у світогляді, який базувався на засвоєній картині світу, відбувається девальвація цінностей, які раніше становили стійкі засади поведінки. Виникає внутрішній конфлікт між сформованим світоглядом та постійно змінним оточуючим середовищем. Саме тому вибір змісту знання, яке виконуватиме функції світоглядного має спиратися на незмінні цінності, традиції та норми. На нашу думку, таким знанням є культурне надбання українського народу – сакральне мистецтво українського етносу.

Отже, одним з основних, базових елементів світогляду як форми духовно-теоретичного освоєння навколишньої дійсності є знання. Технологія формування світоглядних знань студентів у процесі художньо-трудової діяльності передбачає такі етапи: уведення етноорієнтованого знання у процесі художньо-трудової діяльності; аналіз та узагальнення етноорієнтованого знання, виявлення його логічності, обумовленості, доцільності; апробація засвоєних знань у практичній діяльності, виготовлення виробів. На нашу думку, така послідовність діяльності викладача під час організації художньо-трудової діяльності студента сприятиме ефективному перетворенню народно-художнього, етнічного знання на переконання. Формування світоглядних знань потребує активної мисленнєвої діяльності, пошуку власного розуміння процесів, які відбуваються у світі. Формування поглядів та переконань інтенсивно відбувається лише у діяльності. Тому світоглядні знання – це здобуток, діяльнісне надбання особистості. Навчально-пізнавальна діяльність є неодмінною умовою формування світоглядних знань студентів, і роль інтересу тут незаперечна. Задля формування світоглядних знань важливо не лише залучити індивідуума до різних видів діяльності, а й передусім створити умови, які б забезпечили розвиток глибокого інтересу до них. Ознайомлення з надбаннями декоративно-ужиткового мистецтва, залучення студентів до художньо-трудової діяльності стимулюють інтерес студентів, запалюють вогник мотивації до самореалізації через творчу діяльність.

Список використаних джерел

1. Белова Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудової діяльності [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлія Юріївна Белова. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 224 с.
2. Корміна Л.І. Формування науково орієнтованих світоглядних знань студентів / Л.І. Корміна // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – №7. – С. 23-27.
3. Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.О. Смікал / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 22 с.

The article presents the technology of worldview knowledge shaping in the process of students art-work. The expediency of art-work potential applying for the shaping of pedagogical university students' worldview knowledge is grounded. The author highlights the content of future teachers' art-work as a source of information and knowledge about the world and the universe, which can become the basis in students' worldview shaping. Cultural and historical heritage of the Ukrainian people, such as products of arts and crafts, technology and folk art and traditional Ukrainian crafts, ethnology materials become a basic benchmark of the youth worldview shaping.

Key words: *worldview shaping, worldview knowledge, believes, art-work activity, students of pedagogical universities.*

УДК 371.47.022

Колесник І.О.

Kolesnyk I.

**ЛОГІКО-ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ
ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ****LOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION
AND PRINCIPLES OF ITS IMPLEMENTATION**

У статті проаналізовано гносеологічний підхід як інструмент пошуку науково-педагогічного знання і вдосконалення навчально-виховної діяльності. На основі аналізу категорій «підхід», «методологічний підхід» з урахуванням теоретичних положень філософської та педагогічної антропології виявлено специфіку використання даного підходу в педагогіці. Метою статті визначено на основі логіко-гносеологічного підходу проаналізувати наявні педагогічні знання про виховання з урахуванням його характеристик та визначити суттєві зв'язки елементів знання. Реалізація гносеологічної функції в педагогічному дослідженні дозволяє обрати теоретико-методологічні підстави дослідження. Дослідник звертається на філософському рівні методології до філософії існування – екзистенціалізму, де головним об'єктом пізнання є внутрішній світ людини: проблема свободи волі і відповідальності людини, проблема пошуку суті буття самою людиною; особистого вибору, ідея руху людини від простого буття до самобуття, до екзистенції, до філософії культури як моменту безпосереднього буття людини; ідеї філософської герменевтики про сутність розуміння та інтерпретації як методів осягнення людського буття.

Ключові слова: *гносеологічна функція, дослідження, знання, людина, педагогічні явища, підхід.*

В останні роки значна кількість педагогів-дослідників і практиків освіти звертаються до гносеологічного підходу як інструменту пошуку науково-педагогічного знання і вдосконалення навчально-виховної діяльності. Водночас ефективність таких звернень часто залишається невисокою, що, як показує наш аналіз і висновки (Б.М. Бім-Бад, Г.М. Коджаспірова,

В.І. Максакова), пояснюється недостатнім розумінням можливостей гносеологічного підходу в педагогіці та неповною їх реалізацією в педагогічній науці та практиці освіти. Стаття присвячена обґрунтуванню аспектів гносеологічного підходу в педагогіці. На основі аналізу категорій «підхід», «методологічний підхід» з урахуванням теоретичних положень філософської та педагогічної антропології ми вважаємо можливим виявити специфіку використання даного підходу в педагогіці.

Наше звернення до робіт І.В. Блауберга, Є.Г. Юдіна, В.С. Бобришова [2, с. 74; 2, с. 45] дозволило зробити висновок про те, що «підхід» у педагогіці трактується як «точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення, а також як поняття або принцип, керівний загальною стратегією дослідження». В історії педагогіки підхід задає модель авторського бачення, розуміння та інтерпретації явищ, фактів і подій, визначаючи кут погляду на логіку і етапи розвитку історико-педагогічного процесу, регламентує відбір та інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладаючи аксіологічні параметри оцінки досліджуваних фактів і явищ.

На основі логіко-гносеологічного підходу проаналізувати наявні педагогічні знання про виховання з урахуванням його характеристик та визначити суттєві зв'язки елементів знання.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що гносеологічна функція (від грец. *Gnosis* – знання, *logos* – вчення) антропологічного підходу у найзагальнішому розумінні має на меті пізнання навколишньої дійсності. У сучасному педагогічній теорії ця функція є провідною і визначає вибір методів дослідження та діяльності. Будь-яке пізнання відрізняється власною логікою, і, обираючи її, дослідник свідомо чи неусвідомлено проходить шлях пізнання від відчуття до виявлення закономірностей.

Реалізуючи гносеологічну функцію в педагогічному дослідженні, дослідник робить вибір теоретико-методологічних підстав дослідження. У даному випадку гносеологія бере свій початок у філософії. Враховуючи, що предметом педагогіки є людина, цілі, шляхи, способи й умови організації її розвитку, педагогіка як галузь гуманітарного знання і сфера соціальної практики не могла існувати поза гносеологічного аспекту інтерпретації основних педагогічних понять. У нашому випадку це гуманітарна парадигма, вона досліджує власне людське у людині, її суб'єктивний світ, духовний світ, особистісні цінності і смисли життя. Тому, дослідник звертається на філософському рівні методології до філософії існування – екзистенціалізму, де головним об'єктом пізнання є внутрішній світ людини: проблема свободи волі і відповідальності людини (Ж.-П. Сартр), проблема пошуку суті буття самою людиною (Н. Аббаньяно); особистого вибору (М. Хайдеггер), ідея руху людини від простого голого буття до самобуття, до екзистенції (К. Ясперс), до філософії культури як моменту безпосереднього буття людини (Й. Хейзінга); ідеї філософської герменевтики (В. Дільтей, Х.-Г. Гадамер, Ф. Шлейєрмахер) про сутність розуміння та інтерпретації як методів осягнення людського буття. На загальнонауковому рівні гносеологічний аспект виступає системоутворюючим в комплексі методологічних підходів (гуманітарно-цілісного, системного), обумовлюючи їх несуперечливість, так як, дотримуючись заданої парадигми, дослідник звертається до адекватних їй методологічним підходам. У практиці освіти гносеологічна функція спрямована на цілісне бачення об'єкта дослідження, переводячи концептуальні положення науки в педагогічну теорію і далі – в практику освіти.

У ході наукового пошуку встановлено, що на необхідності врахування гносеологічного підходу у вихованні наполягав видатний педагог А.С. Макаренко. Представляє інтерес його твердження про те, що окреме історико-культурне ціле визначає буття всіх складових, в тому числі і виховання. Ціннісно-гносеологічними константами виховання виступають соціокультурні принципи організації школи. Для А.С. Макаренко такими відповідно стали співвідношення загальних цілей виховання із завданнями соціалістичного суспільства (аксіо- та антропологічний аспекти) [1, с. 106]; організація педагогічної установи як соціалістичного господарства (онтологічний аспект) [1, с. 122, с. 184], послідовна орієнтація його на «передачу» своїх вихованців в інші, відповідні їхньому віку сфери буття соціального суспільства (онтологічний аспект), визначення в якості головного предмета педагогічної уваги в школі дитячого колективу (психологічний аспект)

[1, с. 210]; бачення вихователя як живого виразника соціалістичних цінностей і « вміє втрутитися в рух характеру» вихованця (контекст вищенаведеної витяги з праць ученого [1, с. 120]).

Необхідно зазначити, що філософсько-педагогічна концепція А.С. Макаренка – це його творче кредо, як класика педагогіки, теорія й практика виховання всесвітньо відомого письменника, драматурга, літературного критика. Багатовимірність поняття «концепція» передбачає розгляд його методологічних, теоретичних і методичних аспектів. Методологічною основою теоретико-педагогічної спадщини А.С. Макаренка є широкі наукові знання, які забезпечили йому відповідь на питання, як і яким способом діяти, щоб по-новому формувати нову людину. При цьому, він був твердо переконаним, що методологічні знання з педагогіки – це не догма, не правила на всі випадки життя, вони наповнюються і розвиваються. Під методологічними основами розуміємо сукупність принципів і підходів педагога до організації теоретичної та практичної діяльності. У цій діяльності, як показує дослідження, А.С. Макаренко застосовував гносеологічний, соціологічний та аксіологічний підходи до аналізу педагогічних явищ.

Гносеологічний підхід до дослідження педагогічних явищ, окрім відповіді на запитання, що саме здійснюється в процесі виховання особистості, може розкрити і сам механізм, тобто, як саме це робиться. Однак це вже галузь психології. Тому А.С. Макаренко, вказуючи на основні проблеми педагогіки, зазначав, що психологія повинна стати продовженням педагогіки в процесі реалізації педагогічного закону [4, с. 11]. Гносеологічний підхід, який використовував А.С. Макаренко, допоміг виявити не тільки те, що і як відбувається в процесі виховання особистості, але і за допомогою яких саме засобів і методів. Гносеологічний підхід (теоретико-пізнавальний) допоміг педагогу шляхом аналізу педагогічних фактів усвідомити, наскільки адекватні результати виховання позначеним цілям, що є критерій цієї адекватності і т. п. Відповіді на ці питання служили науково-теоретичним матеріалом для організації та коригування практичної діяльності.

Сукупність прийомів і способів гносеологічного дослідження особистості і її виховання дала змогу педагогу внести ясність, що твориться в процесі виховання особистості. Так, аналізуючи «педагогічні факти» поведінки дітей, які надходили в колонію і комуну, А.С. Макаренко визначив значення їх соціально-морального досвіду в соціально нездоровій мотивації вчинків. Нездорову мотивацію вчинків А.С. Макаренко пов'язував з особливо тонкою чутливістю саме в галузі відносин морального характеру. Зовнішнім проявом цієї чутливості, по думки педагога, є іноді дуже своєрідна, але по-своєму сильна система логічних побудов, яка для досвідченої людини «завжди представляється просто нахабством» [6, с. 18]. Зовнішніми фактами, характерними для нових колоністів, були неосвіченість і полуобразованність, невміння вважати, відсутність розуміння цінності навчання, впевненість, що «робота дурнів любить» і що «на наш вік дурнів вистачить» [6, с. 18].

Оскільки антропологічний підхід розглядаємо з позиції гуманітарної парадигми, сутність його виражається у реалізації даних функцій. Саме гуманітарна методологія, на думку С.А. Гончарова [4, с. 8], що визначає ставлення людини до світу, розуміння його сенсу і свого місця у смисловому просторі культури, може дати той інструментарій (механізми і практики), який буде здатний забезпечити людині плідну самоактуалізацію і самореалізацію. Крім того, гносеологічний підхід особливо актуальний в гуманітарній парадигмі не лише освіти, а й науки в цілому, так як гуманітарне пізнання орієнтоване на індивідуальність, звернене до духовного світу людини, до його особистісних цінностей і сенсів життя.

Отже, провідна функція антропологічного підходу в педагогіці – гносеологічна, бо саме вона відображає загальний світогляд до змісту педагогічного знання. На основі конкретизації провідної гносеологічної функції антропологічного підходу ми приходимо до розуміння того, що представлений підхід – це цілісна система ідей, орієнтованих на людину як предмет пізнання, що виконує гносеологічну, прогностичну і нормативно-праксіологічну функції, реалізовані на концептуально-теоретичному та процесуально-діяльній рівнях методологічного підходу в педагогічному дослідженні.

Список використаних джерел

1. Беляев В.И. Педагогика А.С. Макаренко : традиции и новаторство / В.И. Беляев. – М. : Издательство МНЭПУ, 2000. – 224 с.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973.
3. Ващенко Т.Г. Методологічні підходи А.С. Макаренка до дослідження педагогічних явищ / Т.Г. Ващенко // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 25-29.
4. Макаренко А.С. заявление в Центральный институт организаторов народного просвещения / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 8-11.
5. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко // Пед. соч.: В 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 12-13.
6. Макаренко А.С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 18-24.

The article analyzes the epistemological approach as a tool for searching the scientific and pedagogical knowledge and improving teaching and educational activities. On the basis of analysis of the categories of «approach», «methodological approach» and taking into account the theoretical propositions of philosophical and pedagogical anthropology, the specificity of this approach to pedagogy has been determined. The aim of the article is to determine on the basis of logical and epistemological approach to the analysis of existing pedagogical knowledge about education, account its characteristics and determine the essential elements of the communication of knowledge. The implementation of the epistemological function in educational research allows to select the theoretical and methodological bases of research.

Keywords: epistemological function, research, knowledge, person, education phenomenon, on approach.

УДК 37.011.32(477.8)

Косило Х.М.

Kosylo Kh.

ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ Г. ВРЕЦЬОНИ

THE IDEAS OF STUDENTS' NATIONAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL CREATIVITY OF H. VRETSONA

На матеріалі науково-теоретичних праць Г. Врецьони, автор розкриває ідеї національного виховання школярів та висвітлює шляхи активізації національного відродження Галичини в педагогічній теорії і практиці у другій половині XIX століття. Педагогічні погляди Г. Врецьони перегукуються і знаходять своє підтвердження у працях українських педагогів О.В. Духновича та К.Д. Ушинського, що ефективно вплинуло на розвиток національного шкільництва.

Педагогічні ідеї Григорія Захаровича формувалися за принципом народності, у відповідності до потреб і специфічних особливостей української нації. Саме освіта і добре виховання молодого покоління, на його переконання, – надійний національний фундамент народу і досягти цього можна шляхом плекання національного самопізнання, формуючи таким чином, почуття приналежності масі, яке називають національним почуттям. Піднімаючи загальнолюдські базові принципи і розглядаючи мову, як ключ до забезпечення дитиною пізнання світу, віри свого народу, родинної етики й моралі, Г. Врецьона робить ставку на школу як важливий чинник національного відродження. Саме враховуючи морально, інтелектуально і фізично розвинуту національно свідому особистість, школа, разом із сім'єю, церквою, громадою, призвана готувати її до життя, формувати активну життєву позицію, закладаючи підвалини патріотизму і національного духу.

Ключові слова: національне виховання, школа, культура, народність, освіта, традиції.

Національно-культурне відродження та активізація пошуків у педагогічній теорії й практиці у другій половині XIX ст. характеризується підвищенням інтересу у розробці

наукових основ національної школи і виховання. Яскравим свідченням впливу ідей національно-культурного відродження на розвиток педагогічної думки стала поява у другій половині XIX ст. праць українських педагогів О.В. Духновича та К.Д. Ушинського, що мали вирішальний вплив на розробку ідей про розвиток національного шкільництва, яке на їх думку повинно базуватися на народності виховання. «Принцип народності полягає в тому, що система освіти в кожній країні має будуватися у відповідності з потребами, специфічними особливостями даної країни» [8, с. 101-103]. Тому вони вимагали створення школи, доступної для народу, керованої народом, яка задовольняє інтереси народу, виражає дух і особливості національної культури. Дидактично-методичні питання педагогіки трактувалися у контексті демократичних гуманістичних принципів європейської педагогіки.

На думку О.В. Духновича: «сама освіта і добре виховання підростаючого покоління – то надійний національний фундамент народу» [6, с. 26].

Мета статті полягає у розкритті ідей національного виховання шкільної молоді Галичини у педагогічних поглядах Г. Врецьона, що стали провідними віхами при визначенні головних напрямів створення національної школи. Аналізуючи наукові праці європейських вчених, Г. Врецьона, Є. Загарський, К. Кахнекевич, О. Партицький, О. Барвінський намагаються визначити шляхи реалізації наукових ідей у педагогічну практику тогочасної школи. Зокрема Г. Врецьона визначав педагогіку, як «... науку, котра подає нам правила і закони після котрих дається звершити всестороннє вихованє чоловіка; тую отже науку зовемо педагогікою або наукою о вихованю» [11, с. 6].

Вивчаючи розвиток школи і педагогічні погляди на систему освіти Г. Врецьона доходить висновку, що в основу української школи з ідеалом вільної людини і необхідності поставити розроблену Ж. Руссо систему вільного виховання. У матеріалах педагогічної преси того часу все більше утверджуються ідеї національного відродження українців. Саме вони є провідними при визначенні головних національних напрямів створення школи, яка має відповідати потребам практичного життя і національним інтересам українців» [3, с. 169-170]. Як освітній діяч Г. Врецьона вносить великий вклад у розвиток науково-теоретичної думки єдиної української народної школи.

Організацію навчально-виховного процесу в школі він вбачав у поглядах Гербарта, викладених у серії статей «Воспитаюча наука», де Г. Врецьона доводить, що школа із школи навчання має стати школою виховання. З цією метою потрібно, щоб усі вчителі вивчали нову педагогіку, щоб була єдність школи, церкви і родини для однієї мети: виховати чесних і характерних людей. Слід забезпечити наступність між народною школою і фаховими, середніми та вищими народними школами. Метою навчання має бути убагороднення, ушляхетнення духу. Для цього необхідно зацікавлювати дітей до навчання, необхідний відповідний підбір матеріалу, через який подаємо дітям моральні чесноти. «На добру методу при кожній науці кладемо найбільшу вагу, бо лише через ню доходимо до цілі найкоротшою й найпевнішою дорогою» – писав Г. Врецьона. Піддаючи аналізу історичний досвід виховання у статті «Новомодні основи виховання» він вказує, що крім чотирьох основ, на яких оперуються ідеали доброго виховання (національний, родинний, гуманітарний і християнський ідеали) в нові часи виступає нова основа свободи, котра мала би статись розв'язкою великого культурного процесу століття: свободи в індивідуальному і національному розвитку, свободи праці, свободи навчання і совісті» [2, с. 145]. Принцип національності на думку Г. Врецьона, слід розглядати як засіб виховання. На його переконання, національне виховання є безперечно «вихованням і вихованєм», яке зріла народність плекає в справедливій мірі. «Тут головне треба плекати і зміцнювати чесноти нації чи народу, а усувати і поборювати національні пороки одідичені по предках» [2, с. 148]. Таким чином, під національністю Г. Врецьона розуміє поняття суті життя народу і всього, що його характеризує і відзначає. Народність – писав він, – «складається з двох «первісток», а саме із всього, що виростало з природної основи з фізичною конечністю, і з того, що на основі вродженого роздобуто при сприянні власної

волі через обставини життя. У цих двох випадках маємо справу з історією нації і то так, як представляється в національних поглядах, почуттях і стремліннях, традиціях і звичаях, в релігії і мові, звичаях і нормах домашнього і суспільного життя». Саме з цих елементів сформується національне виховання, яке має на меті повний національний характер і всі національні чесноти слід плекати далі до їх повного утвердження. Для досягнення такої мети обов'язково слід плекати національне самопізнання і національний світогляд, щоб вирости почуття приналежності масі, яке називається національним почуттям» [2, с. 169-170].

На сторінках тогочасної преси висловлювалися думки про патріотичне значення гуманітарної освіти, що лише вона «формує дух людини, бо впливає на розум і почуття однаково». Наголошується, що дитина, яка закінчує школу, і одержала моральне виховання, все це зберегла, зрозуміла і згідно з ним в житті поступала» [12, с. 43].

Деяко пізніше аналогічної позиції у духовному вихованні молоді дотримується директор Долинської гімназії Михайло Пачовський. Свої думки з питань національного виховання він найбільш повно виклав у популярній брошурі «Замітки до науки руської мови в середніх школах» (Львів, 1898, 48 с.). Опираючись на загальнолюдські базові принципи, і розглядаючи мову як ключ до збагачення дитиною пізнання світу, віри свого народу, родинної етики й моралі, роблячи ставку на школу, як важливий чинник національного відродження, М. Пачовський закликав до створення народних і середніх шкіл, оскільки лише вони єдині «ставлять кріпку твердиню для захисту національного життя в будучності народу» [12, с. 43].

У відозві від 26 березня 1884 р., підписаній головою В. Ільницьким та секретарем К. Кахникевичем, наголошується, що Педагогічне товариство думає передовсім звернути увагу на народну школу, щоб будову просвіти загалу починати знизу. Саме у ній сформульовано першу в історії галицького шкільництва програму побудови національної школи в краї, яка передбачала боротьбу за те «щоб кожна громада мала народну школу і кожна українська дитина змогла використати своє право на освіту» [10, с. 45].

У відозві йшлося, що «школа народна має бути народною в повному значенні цього слова, вона має обов'язок виховувати дітей в душі національному». А так як матерна мова є самотнім і найпевнішим засобом подати дитині в найлегший спосіб поживу духовну, то стоїмо лише за національним вихованням, а всіякі інші змагання вважаємо пустими, безхосенними і розвій духовний спиняючими експериментами» [10, с. 50].

Метою народної школи має бути моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток школярів.

Тому, продовжуючи розвиток чеснот, закладених в сім'ї, школа має ввести дитину в історію свого народу, щоб вона одержала уяву про духовні багатства нації, не була чужою в рідному краї, але почувала себе у ньому щасливою як вдома. «І якщо школа пов'яже все національне з його всіма обставинами життя, то з допомогою цього плекає вона і внутрішні сили дітей і утримує їх при похвальних звичаях і традиціях батьків. Національний момент виявляється потім як інтегральна частина виховання для гуманності, виховання для життя в суспільстві» [2, с. 145].

Засобами національно-патріотичного виховання є не лише пізнання родинного краю, його устрою, історії, але й приклади любові вітчизни з біблійної історії, всесвітньої історії і родинного краю та пригадування безчисленних і великих добродійств, які дитина отримує від родинного краю.

Правильно поставлене національно-патріотичне виховання, на думку дослідника, переконує вихованця, що любов до родинного краю і взагалі до вітчизни цілком виключає ненависть і погорду до інших народів, бо ці низькі почуття є нехристиянськими. Бог наділив кожному народність своїми дарами і кожна народність має ними тішитися і їх вірно плекати, остерегаючись при тому всякої несправедливості щодо інших народностей.

Національна освіта і виховання визнавалися головним гарантом успіху в національній боротьбі українців. А існуючі школи виховували псевдопатріотизм, не вчили молодь любити

свій народ, поважати його традиції і на них будувати майбутнє. Тому нам треба виявляти здібних українських дітей і виховувати їх в гімназіях і бурсах «найстараннішим національним вихованням, щоб з них не пропав для народу ніхто, щоб для них всіх вітчизна і її добро були «вертепом навколо якого обертались би їх думки» [6, с. 205].

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що розвиток педагогічних ідей, вироблення теоретичних засад національної школи і виховання педагогами Галичини здійснювалися не тільки під впливом розвитку педагогічної науки в західноєвропейських державах, але й в контексті і під впливом розвитку педагогічної думки в Наддніпрянській Україні.

Твори Шевченка за кілька років спричинили переворот світогляду, наступило національне освідомлення, що охопило загал учителів та учнів. Творчість Кобзаря із галицького рутенця сформувала свідомого українця з виразним національним обличчям. Українська молодь, працюючи в галицьких школах з патріотично налаштованими поляками, відчувала під впливом Кобзаря великий підйом і бадьорість духу. Вона проти польського світогляду ставила свій світогляд, проти минулого поляків ставила своє національне минуле, проти літературних творів польських корифеїв ставила твори свого корифея. Культ Шевченка виявився в поширенні його творів, вивченні і поширенні української літературної мови, богослужіннями в пам'ять поета і проведеннями вечорів в його честь.

З вимогою відкривати школи з рідною мовою навчання виступали П. Куліш, М. Драгоманов, Б. Грінченко, за власні кошти створювали українські школи В. Лесевич, Г. Закревський та інші прогресивні діячі. З цього приводу В. Антонович підкреслював, що освіта народу має відбуватися «на власних національних основах» [1, с. 214]. Практична діяльність переконала М. Драгоманова в тому, що вчитель має добре знати «теорію народного елемента в педагогіці, народну мову, словесність, історію» [7, с. 157].

Головна різниця в становищі українців, що жили по різні сторони кордону, що розшматовував Україну між Австрією і Росією, полягала у тому, що галичани, маючи конституційні права, могли теоретично і практично працювати над розвитком ідеї національного шкільництва, а наддніпрянці, проживаючи в умовах абсолютизму, були позбавлені права на практичну діяльність і всі їхні спроби створити українську школу безпощадно переслідувалися царським урядом. Тому вони активно допомагали галичанам-українцям у пошуках шляхів побудови національного шкільництва.

Аналіз педагогічних праць дозволяє виділити основні принципи становлення і розбудови національної школи, які утвердилися в поглядах галицьких педагогів другої половини XIX століття: народність, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу. Школа має бути загальнодоступною забезпечуючи навчання дітей рідною мовою. Виховуючи морально, інтелектуально і фізично розвинуту, національно свідому особистість, вона має готувати її до життя, формувати активну життєву позицію, організовуючи свою діяльність на засадах співпраці з сім'єю, церквою, громадою. «Національний характер виховної роботи в національній школі передбачає з раннього віку через мову і культуру прилученням дітей до духовного життя українців, вихованням в сім'ї і в школі на народних традиціях, цілеспрямованістю у формуванні характеру учнів, вихованням поваги до людей іншої національності і інших віросповідань, опорою наукової педагогіки на здобутки народної педагогіки, виховний досвід і мудрість народу» [3, с. 123].

Отже, що програма розбудови національної школи, розроблена галицькими педагогами другої половини XIX ст., хоча і являлася до певної міри декларативною і не окреслювала конкретних шляхів для запровадження її на галицькому ґрунті, коли конституційно гарантовані права українців блокувалися польським керівництвом краю, однак вона, була значним досягненням педагогічної думки й послужила основою для цілеспрямованої роботи по розвитку теорії і практики національного шкільництва у послідуєчі роки.

Список використаних джерел

1. Антонович В. Про козацькі часи на Україні / В. Антонович. – К., 1991. – С. 214.
2. Врецьона Г. Новомодніи основи виховання / Г. Врецьона // Шкільна часопись. – 1886. – Ч. 19-20. – С. 145.
3. Врецьона Г. Новомодніи основи виховання / Г. Врецьона // Шкільна часопись. – 1886. – Ч. 22. – С. 169-170.
4. Виховуймо найчисленнішу народну інтелігенцію // Прапор. – 1899. – Ч. 7. – С. 205.
5. Драгоманов М. Літературно-публіцистичні статті. – Т. 2. – К., 1970. – С. 157.
6. Кахнікевич К. Школа а житте / К. Кахнікевич // Шкільна часопись. – 1886. – Ч. 4. – С. 26.
7. Студинський К. Кориспенденція Якова Головацького / К. Студинський // Записки НТШ, Т. VIII. – Львів, 1895. – С. 74.
8. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори. – Т. 1. – К., 1983. – С. 100-103.
9. Шкільна часопись. – 1882. – Ч. 13-14. – С. 16.
10. Шкільна часопись. – 1881. – С. 50.
11. Шкільна часопись. – 1884. – С. 50.
12. Ціль шкіл народних // Учитель. – 1869. – Ч. 11. – С. 43.

On the basis of scientific and theoretical works of H. Vretsona the author identifies the ideas of national education of pupils and highlights the ways of activating the search of national appearance in pedagogical theory and practice of Halychyna in the second half of the XIX century. Pedagogical views of Vretsona found their affirmation in the works of Ukrainian pedagogues such as O. Dukhnovych and K. Ushynsky, hence they influenced the development of national schooling.

Pedagogical ideas of Grygoriy Zakharovych were formed on the principle of nationalism in accordance to the needs and peculiarities of the Ukrainian nation. According to him, schooling and education of the young generation should be considered a reliable basis of the nation; it is possible to gain it through the improvement of national self-knowledge and it shapes the national feelings. H. Vretsona insisted on schooling as an important factor of national revival raising general principles and recognizing a language as a key to enrich child's knowledge of the world, faith in his nation, family ethics and morality.

School as well as family, religion, community has to prepare a moral, intelligent and physically developed person for life and to form an active life position through the basis of patriotism and national spirit.

Key words: national education, school, culture, folk, traditions, education.

УДК 37.017.4(477)

Кучинська І.О.

Kutchynska I.

КЛЮЧОВІ ПОЗИЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ФОРМУВАННЯ МОЛОДІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

POSITIONS OF YOUTH PUBLIC FORMING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті обґрунтовано ключові позиції громадянського формування молоді у вищій школі. Зацентовано увагу педагогічної громади на можливих варіантах формування громадянських ціннісних орієнтирів в умовах сьогодення. Виокремлено основні якості науково-педагогічного працівника у громадянсько-виховній діяльності та орієнтири, які повинні домінувати у формуванні громадянської свідомості студентської молоді. Доведено, що з патріотизмом органічно поєдну-

ється національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації. З'ясовано, що важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток політичної культури. Змодельовано основні чинники, за допомогою яких формується ідейно-політичне виховання студентської молоді. Підкреслено, що ідейно-політичне виховання студентської молоді базується на формуванні ідейних поглядів і переконань, потребах і мотивах суспільно-політичної діяльності, соціальної зрілості й активності.

Ключові слова: ключові позиції, громадянськість, громадянське формування, цінності, формування, вищий навчальний заклад.

Сьогодні, коли ми акцентуємо увагу на актуальності громадянської проблематики у ВНЗ першочерговим питанням виступає не тільки громадянська зрілість й мудрість педагогічної громади, а її **можливість і вміння** формувати громадянський світогляд студентської молоді. Тому, вважаємо за доцільне підкреслити важливість грамотного, виваженого, продуманого підходу до даного аспекту діяльності. В умовах сьогодення ігнорування соціально-громадянської компетентності науково-педагогічних працівників вищів неприпустимо.

Викладач сучасного вищого навчального закладу не тільки виконує свої обов'язки по передачі знань, умінь і навичок, але й дбає про розкриття **потенційних** можливостей студентської молоді, серед яких визначення рівня громадянської свідомості, мислення та вчинків займає одне з провідних місць. Аргументація першочерговості громадянського аспекту процесу виховання безперечно не перебільшена. Адже, саме коли громадянський світогляд сформований і громадянин (студент) займає у цьому контексті принципові позиції його відношення до моральних, духовних, національних, патріотичних, екологічних, економічних та інших напрямків власної життєдіяльності буде розглядатися ним у аспекті корисності для держави, громадянином якої він є. На тлі сьогоденних реалій **громадянсько-політичне виховання** студентства розглядається з точки зору удосконалення даного напрямку діяльності. Мета цього удосконалення полягає у вмінні орієнтуватися, визначатися та робити власні неупереджені політико-соціальні висновки; відчувати гордість за свій громадянський внесок у справу консолідації нації; розбудову держави; реформування тощо.

Викладачу ВНЗ необхідно давати студентству не тільки змогу самовиражатися, але й реалізувати власні мрії й плани у практичній площині; формувати громадянина, якій відчуває бажання бути відданим народові, Батьківщині. Саме такої точки зору дотримуються відомі вітчизняні вчені І. Бех, М. Євтух, В. Кремень, О. Сухомлинська, І. Зязюн та ін.

Мета статті: висвітлити ключові позиції громадянського формування молоді у вищому навчальному закладі в умовах сьогодення.

Уважаємо за доцільне зазначити, що найбільш загальним показником **честі і гідності** громадянина і є його відданість народові й Батьківщині. Володіючи високо розвинутим почуттям честі і гідності молоді люди всі свої сили, знання й уміння віддають учням, живуть долею Батьківщини, проходять найтяжчими її стежинами із нездоланим прагненням зробити її кращою і міцнішою. Все це викладач здійснює через свою професійну діяльність, формуючи честь і гідність молодих поколінь. І хоча можливо, що результати своєї діяльності побачать не відразу, але розуміння того, що їх учні гідні називатися патріотами дає повне право викладачу на почуття гордості і за свою професію, і за своїх учнів.

Зауважимо, що **гордість** – це вияв честі і гідності особистості, це глибоке почуття самоповаги, відмова від компромісів, вірність власним поглядам. Це – обов'язкова властивість цілісної натури. Гордість спонукає людину зростати духовно і морально, не дозволяє кривити душею і намагатися бути іншим. Як констатує у своїй роботі «Педагогічна етика» Г.П. Васянович «Бути гордим і гідним – це властивість вільної людини. Пристосуванець, кар'єрист, користолюбць не здатний бути справжнім патріотом» [2, с. 234].

Підкреслимо, не можна допускати розвитку у сучасному студентському середовищі таких негативних рис, як **заздрість та відсутність скромності**. (Наголосимо, що заздрість – це один із психологічних процесів та одне із сильних переживань, яке набуваючи характеру

соціальної установи здатне виявляти себе в особливому типі негативної соціальної поведінки). Як підкреслює Г.П. Васянович, скільки страждань, приниження гідності зазнали такі відомі освітяни, педагоги, як І. Стешенко, П. Христюк, С. Сірополко, П. Холодний, І. Огієнко, Г. Гринько, М. Скрипник та багато інших, не лише з огляду системи, у якій їм довелося працювати, але й тому, що цих творчих, здібних, високогуманних людей переслідувала посередність керована всеохоплюючою заздрістю. Наголосимо, що знецінюють честь і гідність особистості не лише заздрощі, але й відсутність скромності. (Зазначимо, що скромність – це сутнісна моральна якість людини, яка усвідомлює свою гідність, це – показник її моральної висоти і загальної культури). Скромність завжди зобов'язує людину чуйно прислухатися до думки інших, допомогти їм і вчитися у них, бути вимогливим до себе і сміло визнавати свої помилки.

Зауважимо, що надзвичайно важливим компонентом гідності і честі особистості громадянина є **дотримання слова**. Адже, моральна потреба звичка дотримуватися слова яскраво свідчить про духовну досконалість людини, її порядність, надійність. Молодь повинна розуміти, що дотримання слова – це акт самозобов'язання людини не лише перед іншими, але передусім перед собою. Порушення обіцянок, зобов'язань свідчать про моральну фальш особистості, її лицемірство, професійний формалізм. Але кожен педагог повинен пам'ятати, що не можна очікувати правди, чесності від учнів, як що він сам не дотримується слова.

Підкреслимо, що честь і гідність особистості громадянина характеризують її моральну самосвідомість, основними функціями якої є осмислення, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов людської суб'єктивності. Моральні орієнтири, безперечно, впливають на формування громадянського сприймання в контексті духовного позитивізму. А це дає додатковий стимул до удосконалення ціннісних орієнтирів громадянськості.

Наголосимо, що діяльність педагога відбувається завжди в умовах певного середовища. Проте соціальне середовище зумовлює діяльність суб'єкта лише в тенденції. Вияв її значною мірою залежить від того, яким є характер наявних стосунків, моральних відносин, що склалися і функціонують у тому чи іншому колективі. Водночас, і сама особистість у процесі діяльності, самореалізації корегує ці стосунки, відносини, виступає їх творцем. Отже, моральні відносини як вид суспільних відносин становлять таку сукупність соціальних зв'язків і залежностей, у яких визначальним є взаємодія людей і соціальних спільнот, що базуються на загально-прийнятих моральних цінностях і спрямована на дотримання суспільного й індивідуального блага і користі, на гармонізацію умов морального прогресу та *якості* громадянських відносин.

Сьогодні визріла нагальна потреба пошуку й утвердження нових способів життя, які б відповідали справді людським цілям, громадянському мисленню, продуктивним орієнтаціям особистості, однією з яких є спрямування на спільну діяльність суб'єктів.

Гуманістично-громадянські відносини в системі «викладач – студент», «студент – викладач» утверджуються саме за умов спільної діяльності суб'єктів, творчого співробітництва. Щоб досягти позитивних результатів у відносинах співробітництва, наголошує у своїй роботі «Педагогіка співробітництва» М.Д. Касьяненко, повинні бути відпрацьовані такі компоненти педагогічної діяльності: вміння створювати атмосферу взаємного довір'я, взаємної допомоги і доброзичливості, високої взаємної вимогливості, всебічної турботи один про одного та зберігати її протягом усього процесу виховання, праці, громадської діяльності; формування спільних цілей, інтересів, які б доповнювали власні й приносили б «завтрашню» радість кожному; вміння розробити й перевірити взаємоприйнятну технологію спільної та самостійної діяльності, яка б включала взаємну регуляцію, самоконтроль і контроль у системі співуправління колективом, враховуючи й розподіл обов'язків, взаємні зобов'язання, виконання індивідуальних і групових робіт; володіння високою культурою пізнавальної діяльності та поведінки студентів в умовах творчої самостійності кожного; вміння розробляти систему управління та самоуправління разом зі студентами; розробляти і реалізовувати систему виховання і розвитку особистості та колективу в зоні близької та перспективної діяльності, яка б забезпечувала високу культуру діяльності й поведінки кожного [3, с. 60].

Насамперед, науково-педагогічному працівнику слід зосередитись у громадянсько-виховній діяльності на формуванні таких якостей, як відповідальність студентства не тільки за власні дії, але й також дії близького оточення; вміння відстоювати власну точку зору, не за рахунок нав'язування її іншим, а за переконуючими результативними діями; подолання амбітності, якщо вона становить загрозу спільності думок й цілей; подолання емоційної слабкості у вирішенні питань, що стосуються честі і гідності не тільки власної особистості, але також й спільноти; потреба етичного самовдосконалення з метою розвитку у собі шляхетності й інтелігентності.

Зауважимо, що домінувати у формуванні громадянської свідомості студентської молоді повинні такі орієнтири, як визнання й забезпечення у реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій; усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю; формування національної свідомості; утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість; формування соціальної активності і професійної компетентності; формування політичної та правової культури; розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях; уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства; виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства; формування толерантного ставлення до інших культур і традицій.

Наголосимо, що виховання громадянина має бути спрямованим передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. Нагадаємо, патріотизм як соціально-психологічне почуття має широку гамму проявів: від гордості за досягнення Вітчизни, поваги до історичного минулого, дбайливого ставлення до народної пам'яті, збереження та опанування національними і культурними традиціями до гіркоти переживань за невдачі і втрати рідної країни, страждань через її біди. Важливою якістю українського патріотизму повинна бути турбота про благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової, демократичної держави, готовність відстояти незалежність Батьківщини.

З патріотизмом органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації: вбирає у себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутне; 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.

Безперечно, одним з головних показників громадянської зрілості є збереження української мови, досконале володіння нею. Але, вважаємо за необхідне акцентувати увагу і на важливості вивчення іноземних мов, що дасть змогу відчувати себе високорозвинутою, грамотною, інтелігентною особистістю.

Підкреслимо, важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних відносин. Культура міжетнічних відносин – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального й духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності. Молоді люди повинні розуміти, що культура міжетнічних відносин має економічну, політичну, правову, духовну основи. Деформація цих основ призводить до конфліктних міжетнічних стосунків, проявів шовінізму та інших небезпечних для громадянського миру і злагоди ситуацій. Необхідно усвідомити, що культура міжетнічних відносин проявляється в повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів; у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

Науково-педагогічний працівник сучасної вищої школи повинен усвідомлювати, що громадянське виховання має стимулювати також розвиток планетарної свідомості. Тобто

вона включає почуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їхніх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності й різноманітності, системи держав, які повинні мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних відносин, визнання головним пріоритетом права людини, націй і народів.

Безумовно, слід звернути увагу на те, що визначальною характеристикою громадянської зрілості як результату громадянського виховання є розвинена правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, до державної влади. Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку і сферу духовного досвіду особистості.

Зауважимо, що основою правосвідомості особистості є усвідомлення, що головне завдання України як цивілізованої держави – захист соціальних інтересів, прав і свобод своїх громадян. Свобода і незалежність особистості є умовою безпеки і розквіту України. Тому ніхто не повинен бути поза системою захисту, турботи і сприяння. Водночас держава має гарантувати кожному реальну можливість працювати і творити за своєю вільною ініціативою. Права людини абсолютні, інтереси держави й суспільства відносні. Правова держава додержує верховенства закону, якому підкоряються всі його органи, а також громадські організації і окремі особи.

Вважаємо за необхідне констатувати, що проблема прав людини сьогодні стає актуальною. Осмислення й поглиблене опрацювання концепції людських прав і свобод відбуваються одночасно з кардинальним реформуванням застарілих юридичних норм і суспільних практик забезпечення цих прав, розширенням діапазону розуміння соціального простору значущих для особистості видів конституційних цінностей. Основними вимірами прав індивіда є рівень реальної свободи, справедливий розподіл соціальних благ, повнота участі у політичному житті в умовах розбудови соціальної держави і гуманізації всіх сфер суспільного буття. Реалізація та гарантування прав є одним із найважливіших чинників належного розвитку держави, *формування громадянського суспільства*, переконливим свідченням демократичності державно-правової системи.

Науковець А.С. Пазенок у роботі «Права та свободи людини і громадянина» (Київ, 2010) наголошує, що права і свободи людини є показниками державного забезпечення демократії, гуманізму й справедливості, створюють громадянам сприятливі можливості для самореалізації в усіх сферах суспільного життя. Вони є основою конституціоналізму – доктринальної категорії, яку трактують у кількох аспектах, зокрема як: політико-правову ідеологію, історично пов'язану з феноменом конституції; інтелектуальне узагальнення, притаманне певному етапу історичного розвитку; суспільно-політичний рух, спрямований на реалізацію відповідних конституційних ідей; державне правління в широкому сенсі цього слова і практику конституційного регулювання суспільних відносин [4, с. 27].

Молода людина повинна бути обізнана в тому, що здійснення в повному обсязі і всебічну охорону прав та свобод людини і громадянина забезпечують гарантії, які охоплюють сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, спрямованих на практичну реалізацію прав і свобод, усунення можливих перешкод на шляху їх повного або неналежного дотримання. Українські вчені М. Матузов та О. Малько вважають, що гарантії – соціально-політичне та юридичне явище, яке характеризує пізнавальний аспект (дає змогу виробляти предметні теоретичні і практичні знання про об'єкт їх впливу, соціальну і правову політику держави), ідеологічний (засіб пропаганди демократичних ідей всередині країни та за її межами) і практичний (інструмент гарантій юриспруденції та передумова задоволення соціальних благ особи).

Необхідно пам'ятати, що конституційні права та свободи формуються з окремих груп, пріоритет серед яких надається громадянським правам та свободам. Проте важливе значення мають і соціальні права людини, адже саме їх реалізація повинна забезпечувати достатній життєвий рівень громадян, кваліфіковану медичну допомогу, справедливі та безпечні умови праці, відпочинок тощо.

Студентська молодь повинна розуміти, про те щоб захистити свої права, громадянин зобов'язаний добровільно додержувати чинних законів, знати не лише свої права, а й сприймати їх як свої обов'язки. В цьому діалектика взаємовідносин прав і обов'язків, головна суть *виховання правосвідомості*.

Безперечно, правова демократична держава, якою прагне стати Україна, передбачає, що її громадяни не лише добровільно додержуватимуть чинних законів, а й конституційними методами боротимуться за нові, кращі закони.

Зазначимо, що важливою складовою змісту громадянського виховання є *розвиток політичної культури*. Вона включає належну політичну компетентність, знання про типи держав, політичні організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчу систему. Політична культура виявляється також у лояльному і водночас критично вимогливому ставленні людей до держави, її установ, організацій влади, у здатності громадян брати участь у прийнятті рішень, які мають впливати на владу.

Зауважимо, що безперечно кожний історичний період висвітлює певну ідеологію, ціннісні орієнтири, мотиви і потреби виховної діяльності. Сучасним науковцям, розглядаючи виховну спадщину минулого необхідно акцентувати увагу на тих ідеях виховання, які і в умовах сьогодення можуть стати у нагоді щодо справи формування політичної культури молодого покоління. Але, цілком очевидно, що ці ідеї формування політичної культури молоді повинні розглядатися у контексті національних ціннісних орієнтирів, загально людських вартостей і громадянсько-політичних, моральних інтересів держави.

Уважаємо за доцільне підкреслити, що *політична культура* – це соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері суспільно-політичної діяльності. Безперечно, політично вихована людина відрізняється політичними поглядами й переконаннями, такими якостями, як громадянська зрілість, ідейна спрямованість особистості, відповідальність, політична грамотність та громадянський обов'язок. Нагадаємо, що *громадянськість* – це, духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Політична культура, як складна особистісна освіта, дає змогу громадянину розвиватися в контексті державотворчих інтересів. Зазначимо, що політична культура має багатокомпонентну структуру. А саме: мотиви суспільно-політичної діяльності (політичні інтереси, політична допитливість, інтерес до суспільної роботи, організаторські здібності); політичні знання (знання філософії, законів суспільного розвитку; знання про природу, структуру політичної влади і державних органів; знання історії, політичного життя й основ економіки, знання поточної політики); політичні переконання (сплав ідейно-політичних знань і почуттів, що базується на єдності історичної пам'яті, політичного кругозору, політичної інформованості і позитивної спрямованості емоційної сфери особистості); політичне мислення (уміння дати оцінку політичним подіям, фактам, явищам; аналіз причин цих явищ і подій; уміння оцінити політичну ситуацію; вести політичну дискусію і прогнозувати її результат); політична активність (участь у суспільному житті країни; усвідомлення і реалізація цивільних прав та обов'язків; наявність навичок суспільно-політичної діяльності; готовність до захисту Батьківщини); політичний самоконтроль (співвіднесення свого способу життя з нормами суспільства; здатність контролювати об'єктивність політичних поглядів; політична принциповість, тобто відповідність поведінки політичним принципам).

Зазначимо, що ідейно-політичне виховання студентської молоді в умовах сьогодення повинно розглядатися враховуючи (див. рис. 1):

- 1) мотиви (національні, суспільно-політичні);
- 2) потреби (моральні, громадянські, соціально-економічні);
- 3) ціннісні орієнтири (культура соціально-політичних стосунків, державність, захист прав і свобод та ін.);
- 4) завдання виховання (формування політичного мислення, суспільної діяльності та ін.);

- 5) умови виховної діяльності (ідейна спрямованість цілей діяльності та ін.);
- 6) форми і методи виховної роботи (диспути, бесіди, лекції, гуртки, конкурси, вікторини та ін.).

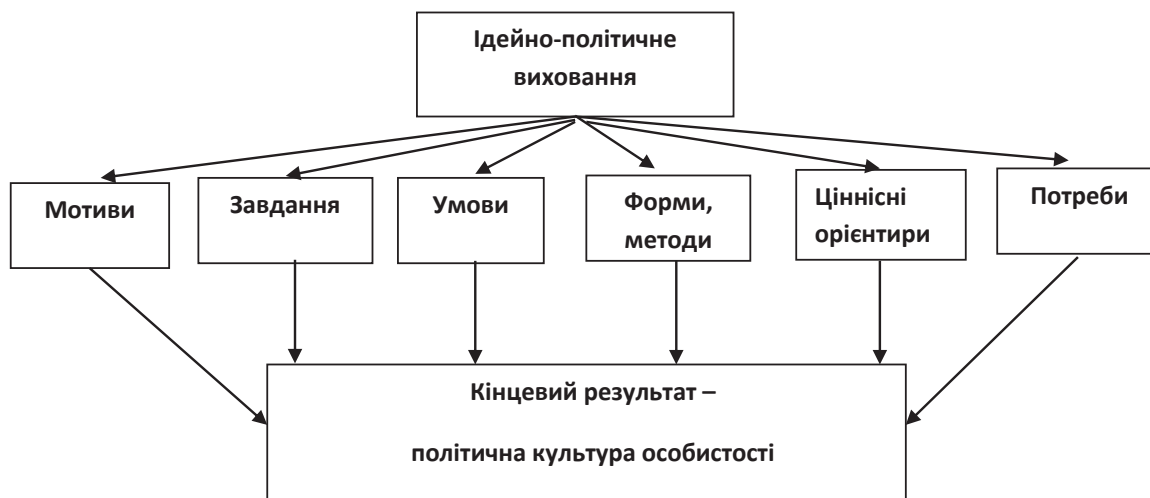


Рис. 1. Ключові компоненти ідейно-політичного виховання особистості

Підкреслимо, що *ідейно-політичне виховання* студентської молоді, це безумовно цілеспрямований процес формування ідейних поглядів і переконань, потреб і мотивів суспільно-політичної діяльності, соціальної зрілості і активності. Воно покликано забезпечити високий рівень політичної культури особистості. В процесі ідейно-політичного виховання акцент робиться на окремих його аспектах. Так, одні звертають більше уваги на освітньо-інформаційний бік, інші – на мотиваційний, але не завжди належна увага приділяється формуванню політичного мислення, виробленню переконань, розвитку волі і рис характеру. Сучасне студентство потребує розширеного аналізу ключових політичних подій (не тільки в межах власної держави, але й за кордоном), які впливають на формування громадянської позиції молоді. У зв'язку з цим гостро постає проблема визначення й обґрунтування завдань ідейно-політичного виховання. До яких відносять: формування соціально-ціннісних орієнтирів; мотивів суспільно-політичної діяльності; розвиток активної соціальної позиції; вироблення ідейно-політичних поглядів і переконань; формування культури політичного мислення; уміння аналізувати власну діяльність; самоконтроль.

Як зазначає академік І.Д. Бех («Виховання особистості», 2003) сьогодні перед вищою школою стоїть дилема: або «штампування» функціонерів, або розвинена особистість. Від вибору у цій ситуації залежить місце і місія вищої освіти в суспільстві: в першому випадку вища освіта плестиметься позаду суспільства, у другому – забезпечуватиме його розвиток. Цей вибір і визначає спрямованість реформи вищої освіти [2, с. 251].

Отже, формування громадянських ціннісних орієнтирів у ВНЗ є першочерговим і невідкладним завданням, яке в умовах сьогодення, безперечно, надзвичайно актуальне й своєчасне.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко. – К., 2002. – С. 75–103.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Наук. Видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І.Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

4. Кучинська І.О. Значення громадянського виховання у становленні особистості / І.О. Кучинська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 6. – С. 27–29.
5. Сухомлинська О. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О. Сухомлинська // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2, лютий. – С. 3–9.

In the article the key principles of civic formation of young people in high school are analyzed. Attention is paid to pedagogical community options for the formation of civic moral values in today's conditions. The author determined basic quality of scientific teaching staff at civic and educational activities and landmarks that should prevail in the formation of civic consciousness of students. It is proved that patriotism combines national consciousness of citizens, based on national identity. It was found that an important part of the contents of civic education is the development of political culture. The simulation of the key factors by which formed the ideological and political education of students. It is emphasized that the ideological and political education of students based on the formation of ideological views and beliefs, needs and motivations of political activity, social maturity and activity.

Keywords: key positions, citizenship, civic formation, values formation, university.

УДК 37.035:355.01:378

Кучинський С.А.

Kuchynsky S.

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION IN TODAY'S CONDITIONS

У статті робиться спроба аналізу військово-патріотичного виховання студентської молоді в умовах сьогодення. Висвітлюються ключові аспекти формування військово-патріотичних ціннісних орієнтирів в умовах навчально-виховного процесу. Акцентується увага науково-педагогічних працівників на важливості колективного формату виховної діяльності в умовах навчання на військових кафедрах ВНЗ. Підкреслюється специфіка колективних узамин: самовизначення в колективі; ідентифікація; характер мотивації міжособистісного вибору; висока референтність міжособистісних узамин; згуртованість військового колективу та взаємна відповідальність його членів. Обґрунтовується важливість культури міжнаціональних відносин: почуття прихильності до того місця, де людина народилася і виросла; поважне ставлення до рідної мови; турбота про інтереси батьківщини та її захист; збереження вірності Україні; відстоювання її волі і незалежності; поважне ставлення до історичного минулого держави; повага до людей різних національностей; дотримання морального такту стосовно мови, до національних звичаїв і традицій інших народів; прояву інтересу до досягнень культури і життя інших держав; прагнення розвивати загальнолюдські цінності. Висвітлюються три етапи засвоєння національних й військово-патріотичних цінностей: перший етап – етнічне самоусвідомлення; другий етап – громадянсько-патріотичне самоусвідомлення; третій етап – військово-патріотичне самоусвідомлення. Констатується важливість популяризації виховної роботи військових кафедр ВНЗ.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання; молодь; вищий навчальний заклад; військова кафедра; ціннісні орієнтири; формування; держава; захисник Батьківщини.

Цілком очевидно, що проблема військово-патріотичного виховання студентської молоді в умовах сьогодення є надзвичайно актуальною й своєчасною. Сучасні реалії підтверджують

той факт, що саме *кафедри військової підготовки* мають професійну можливість здійснювати виховання майбутнього захисника Вітчизни на високому компетентнісному рівні. Саме такої точки зору дотримуються відомі вітчизняні вчені І. Бех, Н. Ничкало, В. Кремень, О. Сухомлинська, М. Евтух та ін. Як зазначає академік І. Бех «Сучасне реформування освіти кардинально відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями ціннісно-сміслового буття людини, за логікою її історичного розвитку» [«Виховання особистості», с. 29].

Зауважимо, військово-патріотичний аспект виховної діяльності розглядається, як любов до Батьківщини, відповідальність за її долю і готовність служити її інтересам, а в разі потреби самовіддано боронити здобутки свого народу.

Мета статті: висвітлити ключові аспекти військово-патріотичного виховання студентської молоді у ВНЗ в умовах сьогодення.

Акцентуємо увагу на тому, що *патріотизм* як соціально-психологічне почуття має широку гамму проявів: від гордості за досягнення Вітчизни, поваги до історичного минулого, дбайливого ставлення до народної пам'яті, збереження та опанування національними і культурними традиціями до гіркоти переживань за невдачі і втрати рідної країни, страждань через її біди. Зазначимо, що в умовах сьогодення, а саме в умовах військових реалій *патріотизм пов'язаний із вимогою самовіддано й мужньо захищати Вітчизну, відстоювати її інтереси*. Безперечно, кафедра військової підготовки, на яку приходять студенти ВНЗ отримати другу (військову) освіту, має змогу формувати світогляд студентської молоді в контексті військово-патріотичних ціннісних орієнтирів нашої держави. Підкреслимо, що в умовах сьогодення військово-патріотична мета виховної діяльності у ВНЗ носить своєчасний й актуальний характер (див. рис. 1).



Рис. 1. Ключові аспекти формування військово-патріотичних ціннісних орієнтирів студентської молоді

Уважаємо за доцільне зазначити, що *колективна* форма виховної діяльності разом з індивідуальною в контексті військово-патріотичного виховання носить надзвичайно важливий характер. Маємо усвідомлювати, що ідея виховання особистості в колективі (а особливо у військовому аспекті, де кожен захищає не тільки себе, але в першу чергу свого побратима, товариша, країну) за своєю суттю є природною необхідністю, породженням соціальної діяльності людства. Підкреслимо, що вона міцно закорінена в менталітеті українського народу. Зауважимо, *колектив – це соціально значима група людей, які об'єднані спільною метою та узгоджено діють у напрямі досягнення означеної мети, у нашому випадку захист інтересів країни*. Наголосимо, що саме у військовому колективі формуються захисники Вітчизни, які головними завданнями для себе визначають пріоритети Батьківщини, захист її рубежів.

Зазначимо, розглядаючи *специфіку колективних взаємин*, психологи вказують на такі характерні для колективу ознаки:

- самовизначення у колективі (свідомий вибір своєї позиції);
- ідентифікація (ототожнення себе з колективом, його цілями та цінностями);
- характер мотивації міжособистісного вибору (стосунки будуються на ціннісно-орієнтаційній основі, у нашому випадку військово-патріотичні);
- висока референтність міжособистісних взаємин (вибіркове ставлення до партнерів у військово-колективній взаємодії на підставі визнання її авторитету, значимості, позиції);
- згуртованість військового колективу та обов'язкова взаємна відповідальність його членів.

Уважаємо за доцільне підкреслити, що у військовому колективі повинна завжди домінувати взірцева військова дисципліна, потреба у спільній меті, виконання поставлених завдань, вірність присязі народові України. Все це можливо досягнути саме у форматі цілеспрямованої колективної виховної діяльності.

Таким чином, у формуванні захисника Вітчизни військовий колектив як вища форма групових стосунків – безперечно багатофункціональне явище (див. рис. 2).

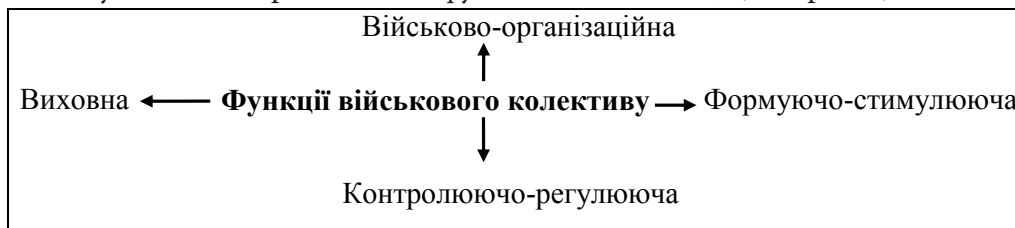


Рис. 2. Функціональні аспекти військового колективу.

Зауважимо, що сучасна педагогічна наука, розглядаючи колектив як засіб виховання, зустрічається з думкою деяких учених про те, що колективне виховання суперечить особистісно зорієнтованому підходу. Втім, багато вчених (С. Мартиненко, Л. Хоружа, А. Мудрик та ін.) вважають, що вони не тільки не суперечать, а навпаки, лише в комплексі дають змогу успішно формувати особистість захисника Вітчизни.

Необхідно акцентувати увагу на тому факті, що військовий колектив багатонаціональний (згадаємо, що в Україні проживає понад 100 національностей), але всі вони є громадяни України, які розглядають державу, у якій народилися й проживають, як головну *цінність*. Події, які сьогодні відбуваються на сході країни якраз і підтверджують, що незважаючи якої ти національності, як що ти відчуваєш себе громадянином та патріотом України, дбаєш про її незалежність і процвітання, то безперечно військовий обов'язок по захисту її інтересів, будеш сприймати як обов'язкове і почесне явище.

У контексті вище зазначеного підкреслимо, що патріотизм також нерозривно пов'язаний з *культурою міжнаціональних відносин*. Зауважимо, поняття «патріотизм» включає:

- почуття прихильності до того місця, де людина народилася і виросла;
- поважне ставлення до рідної мови;

- турботу про інтереси Батьківщини та її захист;
- прояв цивільних почуттів і збереження вірності державі;
- гордість за соціальні і культурні досягнення своєї країни;
- відстоювання її волі і незалежності;
- поважне ставлення до історичного минулого держави;
- поважне ставлення до звичаїв і традицій свого народу;
- прагнення бути корисним своїй Батьківщині.

Підкреслимо, до змісту поняття «культура міжнаціональних відносин» уходять такі положення:

- повага до людей різних національностей;
- дотримання морального такту стосовно мови, до національних звичаїв і традицій інших народів;
- прояву інтересу до досягнень культури і життя інших держав і народів;
- прагнення розвивати загально людські цінності.

Цілком очевидно, що виховання – це соціально обумовлений процес, воно завжди визначається конкретними потребами суспільства. В умовах сьогодення, безперечно, такою потребою виступає і військово-патріотичне виховання студентської молоді, тобто громадянського потенціалу будь-якої країни. Сучасна молодь, усвідомлюючи військову ситуацію в країні, відчуває потребу у захисті її національних інтересів, розглядаючи себе її захисниками. Наголосимо, що виховання громадської культури не може відбуватися без пріоритету патріотичного виховання, ціннісного ставлення до Батьківщини, її культури, мови, традицій, усвідомлення своєї відповідальності за її долю. Зазначимо, військово-патріотичне виховання полягає у формуванні в студентської молоді національної свідомості і самосвідомості, гордості й гідності, утвердження у свідомості студентів почуття обов'язку, честі, совісті, любові до українського народу, ненависті до тих, хто зазіхає на його незалежність і волю, територіальну цілісність держави. Безперечно, із змістової точки зору військово-патріотичне виховання в сучасних умовах – це, насамперед, становлення національної свідомості, почуття належності до рідної землі, народу; *потреба й військово вміння захищати інтереси власної держави*. Цей процес має *три етапи*, що відповідно характеризуються різними рівнями засвоєння національних й військово-патріотичних цінностей. На першому етапі здійснюється *етнічне самоусвідомлення*; на другому етапі – *громадянсько-патріотичне самоусвідомлення*; на третьому етапі – *військово-патріотичне самоусвідомлення*.

Отже, щоб виробити у молоді вміння володіти військовими знаннями, які, як показує реальність, украй актуальні, необхідно *популяризувати роботу військових кафедр*. Безперечно, такий підхід дасть змогу, по-перше, здійснити студентській молоді альтернативний вибір професії, а, по-друге більш компетентісно сформувані військово-патріотичні ціннісні орієнтири захисника Вітчизни.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко – К., 2002. – С. 75–103.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Наук. Видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І.Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : Науково-метод. Посібник / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Культура межнаціонального общения и пути ее формирования (Актуальные проблемы развития национальных отношений, интернационального и патриотического воспитания. / Подготовлено Л.М. Газовым). – К., 1990. – 15 с.
6. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка : Навч. посіб./ С.М. Мартиненко, Л.Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

7. Педагогіка / Под ред. И.Ф. Харламова. – М. : Высш. шк., 1990. – 576 с.
8. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання / М. Стельмахович : Посібник для вчителів. – Івано-Франківськ : Лілея НВ, 1996. – 180 с.
9. Теоретичні питання освіти та виховання : Збірник наукових праць. Випуск 15 / За загальною редакцією академіка АПН України Євтуха М. Б., укладач – О.В. Михайличенко. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 2001. – 146 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка : Навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

This article attempts to analyze the military-patriotic education of students in today's conditions. The key aspects of the formation of military-patriotic values and goals in terms of the educational process have been highlighted. The attention of teaching staff is paid to the importance of collective format educational activities in terms of training the military department of the university. This paper focuses on the specificity of collective relationships, self-determination in the team; identification; character motivation, interpersonal choice; high referentist interpersonal relationships; military team cohesion and mutual responsibility of its members. The author substantiates the importance of culture of interethnic relations, sense of attachment to the place where the person was born and raised; respectful attitude to the mother tongue; concern for the interests of the country and protection; preserve the fidelity of Ukraine; defend its freedom and independence; respectful attitude to the historical past of the state; respect for people of different nationalities; adherence to moral tact concerning language, national customs and traditions of other nations; manifestation of interest in the culture and life achievements of other states; desire to develop human values. The article highlights three stages of assimilation and national military and patriotic values: the first stage – ethnic self-awareness; the second stage – civil and patriotic consciousness; the third stage – the military-patriotic consciousness. The importance of popularizing educational work in military departments of the university is noted.

Keywords: military-patriotic education; youth; higher education institution; military department; value orientations; formation; state; defender of the motherland.

УДК 37.09: 37.015.31:7(438)

Палюх М., Маликовський Р.

Paliuh M., Malikovskiy R.

МНОГОВЕКТОРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

MULTIVECTOR ASPECTS OF EDUCATION AND UBRBRINGING

В публикации авторы раскрывают вопросы современного культурного образования детей и молодежи посредством творческого участия в таких сферах как, например, театр, музыка, литература, пластика и т.д. Подчеркивается, что образование с помощью искусства способствует гармоничному развитию ребенка, воспитывает чувствительность, учит эстетических переживаний, строит иерархию ценностей ребенка и способствует формированию творческих позиций, позволяющих вместе создавать цивилизацию. Во вступлении представлено понимание таких понятий, как: процесс воспитания, культурное образование и участие в культуре. Статья содержит информацию о достоинствах и преимуществах образования детей и молодежи посредством искусства, а также о способах реализации образовательных действий в этой сфере.

Ключевые слова: современная образовательная модель, культурное образование, участие в культуре, образование посредством искусства.

Современная школа, после организационных и структурных превращений, должна служить воспитанию, а также должна служить обучению самостоятельного, открытого,

чувствительного человека, который ценит успех, мыслит креативно и рационально. Следует отметить, что в общем образовании учитываются не только знания, умения и позиции, но и развитие индивидуальности детей и молодежи с помощью соответствующих программ, методов, форм обучения. Формированию способностей к действию, творческому мышлению, развитию открытой на мир позиции и креативности способствуют предметы культурного образования, формы художественной активности, которые реализуются в рамках внешкольных и школьных занятий. Система образования это связанные между собой учебные и воспитательные учреждения, которые влияют на целое общество посредством предоставления людям возможности получить квалификацию, образования в разных формах, формирования индивидуального развития. Образование является формативным процессом современного человека, который свободен, автономен и суверенен по отношению к себе и других. Общественная трансформация способствует индивидуальному развитию с помощью образовательного влияния в области умственного, социального, эстетического или культурно-образовательного воспитания. Стоит отметить, что система воспитания, согласно В. Оконя, это «совокупность учреждения и лиц, гармонично объединенных между собой и реализовывающих воспитательную деятельность в интересах общих целей» [10]. Функционирование воспитательной системы заключается в реализации планируемой воспитательной работы над формированием мотивов, чувств, убеждений, позиций, черт характера и способов поведения молодого поколения, согласно принятым целям воспитания и достижения установленных целей. Цитируемый выше автор указывает, что система воспитания это определенная интегрированная деятельность, можно утверждать, что это некий набор элементов, которые состоят из учреждений, занимающихся образовательно-воспитательной деятельностью [10].

Процесс воспитания согласно концепции И. Войнар направлен на образование творческого подхода, то есть позиции «открытого разума» у воспитанника, благодаря этой позиции возможным становится преодоление пассивности по отношению к внешней реальности, по отношению к другому человеку и себя самого, а также возможность найти свое место в переменчивом, динамическом мире [19]. Целью внедрения изменений после перестройки общественной системы в Польше является изменение современной образовательной модели. Современный человек – это мобильный человек, умеющий использовать свои знания в быстро изменяющемся мире. Стоит отметить, что мы имеем дело с необыкновенно динамическим общественным развитием, которое охватывает происходящие на протяжении жизни человека изменения в сфере его самосознания и взаимодействия с другими людьми [18, с. 194].

Культурное образование чаще всего определяется в литературе как система действий, которые создают и описывают пространство между адресатом и творцом, а также являются посредником для культурных учреждений в этой передаче; зато участие в культуре мы понимаем как участие в образовательном предложении и артистических событиях. Культурное образование, как и участие в культуре, направлено на разные возрастные и общественные группы, предоставляя, таким образом, возможность детям, молодежи и взрослым участвовать в культуре.

Стратегия культурного образования в контексте угроз для современного человека является общественно-воспитательным действием, которое может принести ожидаемый эффект. О значимой роли проблематики культурного образования в развитии индивида свидетельствует тот факт, что культура, искусство является обогащением и одобрением жизни. Переживание культуры и искусства является личным актом, опытом и воображением, создает новые возможности для воспитания. Творческое участие в культуре обозначает одновременно создание новых ценностей и личное переживание фундаментальных, уже существующих ценностей, следовательно, выражается в новом синтезе между действием и ощущением, в личном и экспрессивном отношении к культуре [21, с. 538]. Ю. Гурневич утверждает, что заданием современной школы является создание идеалов, ценностей и личных образцов, она должна готовить к цивилизационным вызовам, а вопрос проблематики идеалов и образцов индивидуальности является все еще «открытой страницей» в дискуссиях о современном воспитании [5, с. 53].

Основой новой философии образования стала критическо-креативная доктрина, согласно которой заданием образования является подготовка молодого поколения к совместному созданию цивилизации, побуждение к инновации, творчеству, изменениям окружающего мира [2]. Эта доктрина обращает особенное внимание на субъектность лиц, которые выполняют образовательные действия. А концепции воспитания сконцентрированы на создании условий для полного развития психики, учитывая индивидуальные потребности индивида, общепринятые ценностей [9]. Роль, которую выполняет художественное образование, заключается в увеличении компетенции молодых людей в XXI столетии и ценится также в Европе. Совет Европейского союза в 2007 году утвердил проект учреждения Европейского Отдела Культуры, который обращает внимание на значение художественного образования в развитии культурного сознания и креативности учеников [4].

Культурное образование, которое мы получаем на школьных занятиях и вне школы, является составной частью воспитания и обучения детей и молодежи, а также элементом гуманистического образования. Д. Янковский замечает, что особенно существенной целью культурного образования в школе является «пробуждение и усиление собственного, оригинального творчества» [8]. Согласно концепции И. Войнар можно утверждать, что процесс воспитания посредством искусства направлен на побуждение неограниченных творческих возможностей современного человека, на активизацию его психических склонностей, а особенно пробуждает его воображение, которое является источником креативности [22].

Культурное образование внедряется в существующую культуру – в разные системы знаний и общественной практики, а не только в художественную культуру. Культурное образование можно сводить к символической культуре, которая определяется как художественная культура напр. театр, музыка, литература, пластика и т.п. В этой символической культуре содержатся, кроме художественных произведений, наука и религия [17, с. 76]. Определяя принципы, особенности и детерминанты школьного культурного образования, следует поместить его в структуре общественной жизни и системы образования. Параллельно с функционирующими учебными заведениями действует также сеть специализированных школ, которая оснащена не только учебными программами, но и соответствующей базой, кадрами, достижениями и традицией. Культурное образование, иначе художественное образование, является существенной областью общего обучения, начиная от дошкольного и раннeshкольного образования [12, с. 85]. В общей трактовке в образовании посредством искусства используются как произведения искусства, так и предметы познания, а также средства способствующие расширению знаний ребенка, формирующее его творческие позиции и умения [6].

И. Войнар понимает искусство как культурное творение, то есть конечный результат творческой деятельности и действие – творческий процесс. Согласно цитируемому выше автору «искусство относится одновременно к сфере сознания и к материально-предметному миру, является одним из видов деятельности человека, которая находит свою конкретизацию в виде элементов предметной реальности, сравнимой с той, которую создают в соавторстве другие виды человеческого действия, происходящие от сознания и от активности людей, а именно наука и техника» [20]. Автор обращается к концепции Б. Суходольского, утверждая, что познавательным достоинством всех отраслей искусства является «... трактовка фактов и явлений в новых, все еще других строениях и совокупностях» [20].

Произведения литературы, пластики и музыки, несмотря на использование разных средств выражения, передают определенные системы ценностей, которые решают о месте человека в социальной группе и о его культуре. Как пишет Дж. С. Брунер – образование – это необычное техническое мероприятие, которое заключается в управлении переработкой информации, не является даже вопросом применения «теории учения» в школьном классе; это сложный процесс «... приспособления культуры к потребностям ее участников и видов их знаний к потребностям культуры» [3, с. 69].

Познавательные достоинства искусства часто были объектом исследования педагогических диссертаций. К. Ольбрыхт указывает на несколько способов трактовки реляций, происходящих между воспитанием и искусством в зависимости от уровня всеобщности понимания этих обеих категорий. И так на самом низком уровне – узкое понимание воспитания – обращаются к искусству, главным образом, в смысле произведений и шедевров, оно является «средством воспитания, чаще всего выступает в функции иллюстрации». На наивысшем уровне – широкое понимание воспитания – искусство и воспитание связаны с идеей «воспитания посредством искусства» как разностороннее влияние на человека с помощью специфических знаков и ценностей, реже с идеей «воспитания для искусства», которое содержится в сфере так называемого воспитания к культуре [11, с. 18]. Следовательно, можно утверждать, что образование посредством искусства – это не только литературное, художественное, музыкальное произведение – оно способствует расширению знаний ребенка и усовершенствованию системы познания мира, формированию творческой позиции. В результате такого обучения наступает открытость на мир, возникает потребность сознательного выбора ценностей, мотивации поведения, желание начать новаторские действия. Образование с помощью искусства способствует гармоничному развитию ребенка, влияет на формирование воображения ребенка, освобождает фантазию, строит иерархию признанных ребенком ценностей, формирует отношение к миру и другим людям [6].

Разносторонняя организация музыкальной и изобразительной активности в детском саду, активное слушание музыки, формирование основных художественных умений, контакты с музыкой и пластикой способствуют развитию навыков активного участия в культуре [7]. Основы музыкального и художественного образования в учебных программах начального образования являются путем к формированию эстетической чуткости, воображения и чувства прекрасного. Познание художественной музыки способствует развитию эстетического вкуса. Общее развитие детей и формирование артистических склонностей достигается с помощью сочетания музыкальной активности с двигательной, танцевальной и изобразительной активностью [1; 13; 15; 16]. У детей в возрасте 7-10 лет возникает интенсификация познавательных процессов и необходимость экспрессии, поэтому музыка и изобразительное искусство должны быть постоянным элементом дидактичных, воспитательных и опекунских занятий. В области занятий с пластикой у учеников IV-VI классов основной школы существует возможность перцепции, экспрессии и рецепции искусства. Программные положения относительно реализации в школе изобразительное искусство обращают внимание на развитие творческого мышления учеников, а соответствующие методы способствуют подготовке учеников к участию в культуре и применению приобретенных в жизни умений [16]. На четвертом этапе образования в начальной школе реализуется предмет – знания о культуре. В лицеях и гимназиях проводятся занятия, дополняющие в частности художественные в соотношении с другими занятиями и в соответствии с интересами учеников, например, кинематографические кружки, музыкальные занятия, художественные занятия. Во время урока ученик снабжается интеллектуальными инструментами, которые служат для анализа представленных произведений культуры, внедряется учеников в проблемы современной культуры, что формирует мотивацию к активному участию в культуре, в результате эти занятия интегрируют разные познавательные уровни. В сфере «надгимназийного» образования могут реализовываться расширенные предметы, связанные с искусством, например, история искусства, история музыки или античная культура, которые углубляют гуманитарные знания и готовят учеников к началу обучения, связанного с искусством и культурой [14].

По мнению Д. Янковского культурное образование, реализованное в школе – уроки о культуре, изобразительном искусстве, музыке и дополнительные художественные занятия – должны представлять для детей и молодежи:

- источник знаний о человеке, обществе и культуре;
- источник переживаний и эстетической чувствительности;

- источник стимулов и информации необходимой для построения системы ценностей и влияния на развитие духовной жизни;
- облегчение общественной идентификации и диалоговой коммуникации;
- источник и одновременно отношение в выборе линии жизни и его стиле;
- источник предметного творчества;
- средство, содействующее развитию самознаний, биографической ориентации и самообразования;
- средство к самореализации в сфере артистической жизни;
- средство компенсации недостатков в других функциях личной и общественной жизни;
- источник развлечения, рекреации, отдыха [8; 12].

Ученик, который создает самостоятельное «произведение» перестает быть исключительно «потребительским аппаратом», а является «творцом» или «потенциальным творцом». С точки зрения педагогики, менее важным будет артистический результат, зато важнее воспитательный смысл этой активности. Следовательно, учителя художественных предметов должны применять, наряду с изобразительными, музыкальными упражнениями, такие действия, которые объединяют разные отрасли художественной активности, чтобы привлечь внимание учеников на своеобразные признаки каждой из этих областей, как и общие сходства. Это сделает школьные занятия более занимательными, будет способствовать полиэстетическому воспитанию, развивать чувствительность по отношению к разным стимулам и эстетическим ценностям, позволит воспитанникам улавливать возможности интеграции разных форм артистической экспрессии. Благодаря этому возможным станет формирование эстетической чуткости, умений перцепции произведений искусства более сознательно, а также выработка определенных навыков участия в культурной жизни. Прогрессирующая на протяжении многих годов деградация значения культуры и культурного образования в сфере формирования сознания и развития творческого потенциала молодого поколения была в частности сигналом к действиям, связанным с этим. В 2008 году было заключено соглашение между Министерством культуры и национального наследия и Министерством национального образования – на основании чего проведено расширение сферы культурного образования в общеобразовательной системе. Результаты этих изменений в культурном образовании можно было заметить уже в сентябре 2009 года [8].

Первый этап программной реформы уже был реализован, а изменения охватили изначально первые классы начальной школы, затем успешно внедрялись во всех классах в течение следующих трех лет. Эти изменения касались выделения из интегрированного обучения занятий с музыкальных и изобразительных предметов и внедрение их в начальных классах. В 2012/2013 учебном году начался другой этап внедрения изменений, где программное основание с расширенной программой изобразительного искусства и музыки охватила IV класс. На все художественные предметы выделяется большее количество часов [15; 16]. Министерство культуры и национального наследия также подготовило дидактичный пакет с целью улучшения занятий, в т.ч. современные мультимедийные программы, дидактичные материалы, которые позволяют проводить занятия интерактивного характера с применением медиа, оборудование основной музыкальной библиотеки, напр. ноты, сборники песен, учебники, фонотека. Однако для реализации этих заданий необходимо обеспечение школой условий, позволяющих на общение с искусством через непосредственное участие учеников в концертах, музыкальных спектаклях, художественных выставках, организованных в школе и вне школы.

Следует позаботиться о создании в школе условий к публичной презентации художественных произведений учеников, напр. выставки фотографий, школьные музыкальные передачи, презентации поэзии, выставки изобразительных работ, показы аматорских фильмов. С этой целью следовало бы также активизировать сотрудничество общеобразовательных школ с учреждениями внешкольного воспитания. Программы школьных художественных

предметов, в частности качество художественного образования значительной мерой зависит от учителя, от его индивидуальных черт и креативных, аниматорских компетенций, психолого-педагогических умений, эффективности дидактично-воспитательных действий, умений сотрудничать с учеником и воспитательной средой, коммуникативности и т.п.

Представленные выше рефлексии указывают, что значимой целью культурного образования является создание таких условий, которые мобилизуют ребенка к познанию, переживанию и переоценке мира с целью создания в будущем собственной системы ценностей. Следует принять, что в ходе обучения общение с искусством освобождает чувство эстетических ценностей и облегчает формирование открытых позиций по отношению к другим людям и постоянно изменяющейся современной реальности.

Список використаних джерел

1. Białkowski A. Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych / A. Białkowski. – Warszawa, 2008. – 149 s.
2. Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. System edukacji w Polsce / A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M. Szymański. – Warszawa, 1995.
3. Bruner J.S. Kultura edukacji / J.S. Bruner; tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. – Kraków : Universitas, 2006.
4. Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie [Електронний ресурс] / EACEA. – Warszawa, 2010. – Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf. – Назва з екрана.
5. Górniewicz J., Kulturowy wzór osobowy a ideał wychowania / J. Górniewicz // Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne / [red. T. Kukułowicz, M. Nowak]. – Lublin, 1997.
6. Guśpiel M., Dyląg J., Małoszowski R. Reforma oświaty to też inne spojrzenie na edukację przez sztukę [Електронний ресурс] / M. Guśpiel, J. Dyląg, R. Małoszowski. – Kraków, 2001. – Режим доступу : www.up.krakow.pl/konspekt/konspekt7/reformao.html. – Назва з екрана.
7. Jakubiec S. Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania / S. Jakubiec. – Kraków, 2004. – 224 s.
8. Jankowski D., Podmiotowe uczestnictwo w sztuce a kreowanie tożsamości osobowej jednostki / D. Jankowski // Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej [red. nauk. K. Pankowska]. – Warszawa, 2010. – S. 142-159.
9. Lewowicki T. Przemiany oświaty. – Warszawa, 1997. – 170 s.
10. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. – Warszawa, 2001.
11. Olbrycht K. Sztuka a działania pedagogów. – Katowice : UŚ, 1987.
12. Pikała A., Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty realizacji / A. Pikała // Rozprawy teoretyczno-empiryczne. Kultura i Wychowanie. – Łódź, 2014 – Nr 7 (1) – S. 83-93. – Режим доступу : http://www.pedagogika.eu/kiw_07/artykuly/KiW_7_83-93.pdf. – Назва з екрана.
13. Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U., nr 15, poz. 142 z późn. zm.).
14. Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2008 r., nr 4, poz. 17).
15. Rozporządzenie MEN z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. nr 54, poz. 442), obowiązujące od 1 września 2009 roku.
16. Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 204).
17. Rusakowska D. W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności / D. Rusakowska. – Warszawa, 1995.
18. Sternberg R.J. Wprowadzenie do psychologii / R.J. Sternberg. – Warszawa, 1999. – 324 s.

19. Wojnar I. Perspektywy wychowawcze sztuki / I. Wojnar. – Warszawa, 1966. – 273 s.
20. Wojnar I. Teoria wychowania estetycznego / I. Wojnar. – Warszawa, 1995.
21. Wojnar I. Treści wychowawczego oddziaływania sztuki / I. Wojnar // Pedagogika [red. B. Suchodolski]. – Warszawa, 1985.
22. Wojnar I. Estetyka i wychowanie / I. Wojnar. – Warszawa, 1971. – 378 s.

У публікації автори розкривають питання сучасної культурної освіти дітей і молоді через творчу участь у таких сферах як, наприклад, театр, музика, література, пластика тощо. Підкреслюється, що освіта за допомогою мистецтва сприяє гармонійному розвитку дитини, виховує чутливість, вчить естетичних переживань, будує ієрархію цінностей дитини і сприяє формуванню творчих позицій, які дозволяють спільно творити цивілізацію. У вступі представлено розуміння таких понять, як: процес виховання, культурна освіта й участь у культурі. Стаття вміщує інформація про достоїнства й переваги освіти дітей і молоді за допомогою мистецтва, а також про способи реалізації освітніх дій у цій сфері.

Ключові слова: сучасна освітня модель, культурна освіта, участь в культурі, освіта через мистецтво.

In the article authors investigate a question of modern cultural education of children and young people by means of creative participation in such spheres as theatre, music, literature, the plastic arts, etc. Researchers underline that education by means of art favours the harmonious development of child, brings up sensitiveness, teaches the aesthetic experience, builds the hierarchy of child's values and contributes to forming of creative attitude allowing child to create civilization together. Understanding of such concepts as process of education, cultural education and participation in a culture is presented in the introduction. The article contains information about merits and advantages of children and young people education by means of art and also about the methods of realization of educational activities in this sphere.

Keywords: modern educational model, cultural education, artistic education, participation in a culture, education by means of art.

УДК 37.013

Плиска Ю.С.

Plyska Y.

КУЛЬТУРНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ВЧИТЕЛІВ

CULTURAL COMPETENCE AS A FACTOR OF CREATING TEACHER'S RESPONSIBILITY

Стаття присвячена аналізу взаємодії між відповідальністю та культурною компетентністю. Порівнюючи ці два поняття, спробуємо знайти чинники, які впливають на відповідальність. Серед них значне місце відводиться культурній компетентності. Знання в галузі культури та безпосередня участь у культурі, як і емоційна чутливість, дають вчителю змогу формувати почуття відповідальності за себе, як педагога, і за своїх вихованців.

Ключові слова: відповідальність, культура, культурні компетентції, участь у культурному житті.

Сучасний учитель як ніколи раніше знаходиться під тиском відповідальності – як за навчання та розвиток своїх учнів, так і за розвиток своєї особистості. Сприяють цьому вагоміші

вимоги до вчителя, що висувуються в документах, які регулюють його професійну діяльність, – мова йде про його компетенцію у низці нормативно-правових документів, указів і постанов органів освіти. Відомо, що великий вплив на суспільне життя, особливо учнів, мають учителі, робота яких значною мірою залежить від цінностей і прагнень людей. Учні розраховують на допомогу вчителів у пізнанні навколишньої дійсності та належної підготовки до самостійного життя, участі в соціальному та культурному житті суспільства. У свою чергу, вчитель готує молоде покоління до самостійного керування розвитком своєї власної особистості, до визначення собі гідних цілей та належного вибору життєвого шляху [7]. Для виконання цих завдань необхідно відповідне ставлення, прагнення і система цінностей самих вчителів, серед яких значне місце займає відповідальність.

Аналізуючи всі можливі типи відповідальності вчителя, можна розділити їх на дві групи: відповідальність перед самим собою як спеціаліста в галузі освіти та виховання і відповідальність за інших. Окрім того, відповідальність учителя – чи то в розумінні професійному, чи в особистому житті – це не тільки цінність індивідуальна, але і соціальна. Основи гуманітарних цінностей людини часто є найбільш важливою частиною розвитку особистості та показником моральної самосвідомості [21]. Беручи до уваги індивідуально-особистісний аспект, можна помітити, що, напевно, в професійній діяльності вчителя істотним є рівень їх власної зрілості – однаково в галузі інтелектуальній, моральній, емоційній, культурній чи соціальній. Дуже важливими є його компетенції, що проявляються у різних площинах – індивідуальній, чи суспільній, або, наприклад, у професійній, хоча це теж може бути діапазон індивідуальний, чи теж у приватному житті. Компетенції, що стосуються конкретної професії, важливі, але є й такі, що завжди будуть основою різних видів людської діяльності, у нашому випадку, в діяльності вчителя. До них можна віднести культурні компетенції. Це вони домінують у зазначених сферах: інтелектуальній, моральній, емоційній, чи теж культурній. Вони також є невід'ємною частиною історії суспільства, його сьогодення, і вони мають величезний вплив на його майбутнє. Також вони є включені в перелік ключових компетенцій сучасного європейського вчителя. Що стосується сфери особистої, то людина також формується від самого дитинства під постійним впливом культурних компетенцій батьків, вчителів, колег, зрештою – журналістів, теле- і радіоведучих, веб-адміністраторів інтернетсторінок, чи модераторів сайтів соціальних мереж.

Інша справа, які ці компетенції, яка їх якість? Який рівень почуття відповідальності за себе і за інших у тих людей, що залучені в освітні, чи виховні процеси? Чи кожен із зазначених вище представників освітньо-виховного процесу має хоч якийсь почуття відповідальності за свої дії? І якщо так, то які чинники впливають на це почуття?

Спробуємо проаналізувати проблему з точки зору двох понять: відповідальності й культурних компетенцій.

У науковій літературі знаходимо багато теоретичних суджень, що стосуються відповідальності та її структури. Це поняття використовується у філософії, етиці, праві, педагогіці, де ця категорія має різні контексти, посилання та інтерпретації.

На початку зазначимо, що відповідальність, у якості окремої категорії і в якості моральної складової, що є основою усіх видів відповідальності: правової, політичної, громадянської, економічної, екологічної – поєднує людина, яка є основною точкою відліку для визначення напрямку будь-якої відповідальності.

В енциклопедії польського наукового видавництва PWN відповідальність визначається як: право, властивість людської поведінки, що полягає на можливості або готовності брати відповідальність за наслідки власних дій чи поведінки [23]. Малий словник польської мови визначає відповідальність як необхідність, моральний чи юридичний обов'язок відповідати за свої дії і їх наслідки; розділяє відповідальність на моральну й колективну. Відповідальним

є той, хто усвідомлює необхідність відповідати за свої вчинки; такий на котрого можна покластися; чесний, надійний. Відповідальний – це також той, хто має високі кваліфікації [11].

Т. Завойска зазначає, що відповідальність є складною цілісною структурою взаємопов'язаних елементів, кожен з яких має свою визначену функцію. Існує багато типів відповідальності: особиста, соціальна, професійна [20, с. 67]. Конкретно, це адміністративна, правова, батьківська, або відповідальність в часі – ретроспективна чи перспективна. В ситуації питання про відповідальність по відношенню до підмету/суб'єкту (наприклад у виховному процесі – прим. *вслисна – Ю.П.*) – розрізняють відповідальності об'єктивну і суб'єктивну [2].

Розвиток особистості в поєднанні з почуттям відповідальності є цілісним процесом. Він передбачає не тільки вплив умов життя (наприклад, соціально-економічних, соціально-психологічних чи педагогічних), моральної і культурної сфер життя, а й здатність суб'єкта до саморегуляції та активності. Відповідальність людини пов'язується зі знанням, освітою та культурою, що робить можливим самостійне визначення напряму власної поведінки, і в той же час об'єднується з поняттям свободи. Російський філософ М. Бердяєв підкреслював, що особистість буде тільки тоді повною, коли вона буде характеризуватись тотожністю і відповідатиме за свій вибір насамперед перед самим собою [1].

Р. Дербіс, автор «Шкали почуття відповідальності», визначив її як готовність до планування, контролю, коригування дій за законами природи і культури [6]. На відміну від цього, психолог К. Муздибаєв в монографії «Психологія відповідальності» (мабуть одне з найбільш повних досліджень феномена відповідальності) звертає увагу не тільки на суб'єктивне сприйняття реальності, але й на оцінку власних ресурсів, а також на емоційне ставлення до них і до реальності [2]. Крім того, в якості елементів, які є складовими відповідальності, виступає низка якісних і особистісних навичок, котрі не будуть реалізовані, якщо у людини не будуть розроблені емоційні риси: здібність до співчуття, вразливість до інших. Відповідальність проявляється не тільки в характері, але і в почуттях, перцепції, свідомості, світопогляді та в різних формах індивідуальної поведінки [24].

Варто також зазначити про відповідальність в емоційній сфері, котру для людини не можна назвати простою, особливо для людини, що має справу з людьми, підлеглими, випускниками тощо. Йдеться про дистанціювання від неконтрольованої, імпульсивної поведінки, турботу про те, щоб реагувати зі спокоєм, врівноважено, відповідно до особистих переконань і соціальних ролей, до яких ми також можемо прийти через надбання «вмінь внутрішніх загамувань психологічної напруги за допомогою релаксації – як дихальні вправи, прогулянки, занять спортом, арт-терапії [25].

Відомий польський педагог Б. Суходольський представив цілісний погляд на поняття відповідальності – воно поєднує у собі досвід з творчістю, науку з життям, включає у себе всебічний розвиток людської особистості, є соціально-моральна категорією. За його словами, виховання є підготовкою особи до виконання завдань, які виникають в результаті розвитку сучасної цивілізації. Воно також готує людину до професійної діяльності, суспільного життя і участі у культурі. Йдеться йому про розвиток суб'єкта виховання в рамках його активної участі в суспільстві. Б. Суходольський підкреслює необхідність формування – особливо серед підростаючих поколінь – творчих поглядів і почуття відповідальності. Він бачить необхідність такої активності, яка започаткує інтереси і сформує смак, пробудить здібності та бажання творчої праці, буде розвивати можливість експресії і спільності, а учні ставатимуть всесторонньо розвиненими людьми [17].

Відповідальність набуває вагомого значення у галузі освіти, де особлива увага повинна бути приділена визначенню показників відповідальності, а також встановлення норм/проявів бути відповідальним. Відповідно до концепції відповідальності педагогічна література в цілому відрізняє чотири аспекти:

- 1) моральний – учитель несе відповідальність перед суспільством за результати своєї навчально-виховної роботи;
- 2) особистісний (як позитивна риса особистості) – формування відповідальності в педагогічній діяльності в процесі навчання;
- 3) нормативний (педагогічна директива) – формування відповідальності учнів в процесі морального виховання;
- 4) цілісний – відповідальність стосується всіх людей і охоплює цілу особистість.

Відповідальність є категорією одночасно моральною та соціальною. Формування почуття відповідальності відбувається за допомогою участі у суспільному житті і є основною метою соціально-морального виховання. Виховання відповідальної людини передбачає необхідність його всебічного розвитку (стимулювання творчості і відповідальності) [20, с. 62].

У процесі виховання відповідальності у людини потрібно виділити формування її свідомості. В процесі виховання збільшується почуття відповідальності людини тоді, коли створюються умови вільного вибору життєвих орієнтацій. Людина вчиться усвідомлювати те, за що і перед ким відповідати, які цінності реалізувати а також як оцінити свою поведінку [4, с. 73].

В. Оконь визначає відповідальність як важливу рису поведінки людини, що є «результатом керування цією поведінкою по відношенню до інших і самокерування власним розвитком» [12]. Підкреслює, що у дітей ще не сформувалося почуття відповідальності за себе і за інших, вони слідуєть наказами і заборонами з боку дорослих, яким довіряють. Тільки пізніше/з часом збільшується частка своїх власних рішень в керуванні своєю поведінкою аж до підліткового віку, коли з'являється відчуття повної відповідальності. Тоді поступово стає воно, «основою для врегулювання таких важливих речей у житті, як вибір професії, вибір супутника життя або повна відповідальність за свої дії та їх наслідки» [12].

Часто при аналізі відповідальності, маємо на увазі чинники, які формують її або впливають на неї, але також шукаємо дотичні фундаменти відповідальності. Т. Завойська вказує, що дотична основа відповідальності кожної людини, у тому числі відповідальності вчителя, є правдою, фундаментальною цінністю серед особистісних цінностей. Правда – розуміється як цінність об'єктивна, а не суб'єктивна – тому це фундаментальна цінність, оскільки вона має нормативну силу для інших цінностей і вимагає відповідальність за її реалізацію. Відповідальність є обов'язковою тому що існує об'єктивна правда про реальність. Необхідність відповідальності кожної людини, у тому числі відповідальності вчителя і вихователя, виникає з обов'язку відповідальності за реалізації правди [20, с. 69].

Український педагог В. Сухомлинський звертав увагу на відповідальність з іншої точки зору – він стверджував, що відповідальність підживлює духовність та культура особистості [3].

Як видно з наведеного вище аналізу відповідальності, існує багато взаємопов'язань між відповідальністю і самою культурою, участю в культурі, з творчістю. Відповідальність можна формувати за допомогою культури. Очевидно, що важливим елементом цього процесу будуть культурні компетенції, якими повинні характеризуватись особи, що вчать і виховують інших. Не вдаючись у докладний аналіз культурних компетенцій, варто зазначити, що культурні компетенції та участь у культурі є одними з ключових компетенцій, які вимагаються від сучасного вчителя. Але звернімося до аналізу поняття.

Відповідно до Універсального словника польської мови, «компетенція – це діапазон чіткості знань, умінь і навичок» [19]. Найбільш поширеним є трактування компетенції як «здатності до ...», «адекватність до завдань» з врахуванням трьох (знання, вміння, ставлення до...) або чотирьох (знання, вміння, здібності і ставлення) елементів, що входять до його структури. Є й інші підходи до аналізу цього поняття – вони зосереджені на «вивчених або вроджених здібностях, що проявляються у вмінні конфронтування, або активної боротьби, чи теж вмінні впоратися з життєвими проблемами за рахунок використання когнітивних і соціальних навичок» [5]. Або інакше – компетенція залежить від знання та розуміння вмінь та

здібностей, які є її складовими, і в той же час від переконання про можливість використання цією здатністю [8]. Що стосується культурних компетенцій, то слід зазначити, що існує дуже широке визначення їх. Це поняття у світі науки поєднується з посиланням не тільки до символічної культури, а й до всіляких зінтерналізованих прикладів усіх культурних моделей. У загальному значенні, під культурними компетенціями розуміється цілісність здібностей, що визначають всю культурну поведінку людини [9]. Відповідно до цього, в деяких дослідженнях, представляється логічним ідентифікація культурної компетентності зі знаннями в галузі культури, інакше – з «культурними знаннями» – як це визначено А. Павлуцьким [13]. Це знання про художні та естетичні цінності, які існують у культурі, а також про різні засоби їх реалізації, про вироби художньої культури, які, на загальну думку, вважаються видатними і важливими творами, про їх авторів. Без сумніву, такі знання є частиною естетичного ставлення, умовою і водночас складовою естетичного досвіду і в той же час основою для участі в культурі. Також важливими є вони для правильного спілкування з художньою культурою. В свою чергу, поєднання знань і навичок в галузі культури є відправною точкою для визначення культурної компетентності. До цього варто додати здібності, тому що є ще розуміння компетенції як певного типу здатності до інтуїтивного відчуження культурного феномену явища, розуміння його суті, а навіть ототожнення себе з творцем даного культурного витвору [10].

Багато авторів звертає увагу на необхідність культурної компетентності в житті сучасної людини. Підкреслюється обов'язковість уміння орієнтуватись на зміст і значення культури, тому що вони дозволяють глибше зрозуміти і дізнатися про власну культуру та культури інших, надають можливості для кращого розуміння між людьми, є основою для розвитку здатності встановлення контакту з іншими людьми, призводять до розширення розмірів свого власного існування, а саме до ціннісного існування: «бути якимсь» [15; 16; 17]. В іншому випадку, «бідність загальних знань, чужість, закриття особистості на цінності пропоновані в переказі культури, відсутність можливості створення цінностей можуть призвести до закриття особистості в «затишному обмеженому світі», до почуття відсутності розуміння суспільних проблем, а навіть до відчуження, відчуття безглуздя і догматизму» – таку позицію займає Е. Родзевич [15, с. 130]. М. Зюлковський підкреслює необхідність для людини культурних компетенцій як умову набуття всіляких інших видів компетенцій і культурних традицій загалом [22, с. 20]. В. Прокоп'юк, у свою чергу, зазначає, що важливим компонентом професійної компетенцій учителів є гуманістична культура. «Гуманістична культура вчителя повинна розглядатися в якості компонента його професійних компетенцій і як сфера повного розвитку його особистості» [14, с. 165]. Отже, професійні компетенції вчителя повинні включати в собі елемент культури, який можна назвати культурними компетенціями. Володіння ними вчителям видається важливим також у зв'язку з тим, що у галузі теорії культури і соціології культури в європейських суспільствах проблема питань культурних компетенцій стосується широкого кола проблематики культурного виховання, освіти, усвідомлення культурних традицій і контекстів позакультурних, що супроводжують процеси розвитку конкретного суспільства і зміни його внутрішньої структури [10].

Міркування про відповідальність і культурні компетенції, що представлені вище, поєднує у собі те, що на нашу думку, повинен мати кожен учитель-вихователь – глибокі культурні коріння. Саме культура є сполучною ланкою між багатьма аспектами діяльності вчителя, між ним та учнями, між ним і суспільством, між ним – учителем і ним – людиною та особистістю. Відповідальність формує в людині культуру, а культура, у свою чергу, впливає на його відповідальність. Емоційна сфера – сформована і розвинена за допомогою творів мистецтва, буде мати величезний вплив на поведінку особистостей по обидва боки освітнього процесу, в тому числі в контексті відповідальності за себе і за інших. Тому дуже важливим має бути продовження досліджень питань взаємодії відповідальності і культурної компетентності а також участі в культурі.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Издательство Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – С. 12, 44-45.
3. Сухомлинський В. Вибрані твори / В. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1997. – Т. 4. – С. 261.
4. Albińska E., Odpowiedzialność // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, t. III, Warszawa, 2004. – S. 773.
5. Caplan G., An approach to preventive intervention in developmental psychology, Canadian Journal of Psychology, nr 25, 1980. – S. 671-682
6. Derbis R. Skala do badania poczucia odpowiedzialności. Wyd. WSP, Częstochowa, – 1993. – 43 s.
7. Drożka W., Wartości i cele życiowe nauczycieli // Edukacja. – 1992. – nr 1. – S. 49-69.
8. Dudzikowa M., Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych, «Edukacja. Studia. Badania. Innowacje», 1993, nr 4. – S.26
9. Korporowicz L., Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, «Kultura i Społeczeństwo», 27/1, PWN, Warszawa, 1983. – S. 35-47.
10. Kostyrko T.: «Kompetencje kulturowe» – zakres terminu, obszar problematyki, W: T. Kostyrko, A. Szpociński (red.): «Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe», Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa, 1989. – S.5-6
11. Mały Słownik Języka Polskiego, red. tomu E. Sobol // PWN, Warszawa, 1996. – S. 547-548.
12. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny// Żak, Warszawa, 2004. – S. 196.
13. Pawlucy A., Kulturowy paradygmat w pedagogice ciała. Nieobecne dyskursy, Cz. 4. / red. Z. Kwieciński/, Toruń 1994, UMK
14. Prokopiuk W., Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli // Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. «Żak», Warszawa-Białystok, 1997. – S. 164-176.
15. Rodziewicz E., Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego // Zeszyty UNC, 6/166, Toruń, 1986. – S. 127-140.
16. Sapir E., Kultura, język osobowość: wybrane eseje, PIW, Warszawa, 1974. – S. 113
17. Suchodolski B., Nauka a cywilizacja współczesna, w : B. Suchodolski (red.), Model wykształconego Polaka, Wrocław, 1980. – S. 190.
18. Suchodolski B., Wychowanie i strategia życia. // WSiP, Warszawa, 1989. – S. 45.
19. Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Dubisz, t. 1-4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
20. Zawajska T., Filozoficzne uzasadnienie odpowiedzialności w pedagogice // Edukacja – Wychowanie – Odpowiedzialność. Z teorii i praktyki pedagogicznej, Warszawa, 2013. – S. 62- 69.
21. Zawajska T., Personalistyczna koncepcja człowieka podstawą pedagogiae perennis i pedagogiki chrześcijańskiej // Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji, red. naukowa A. Rynio, K. Stępień, Lublin, 2014. – S. 13-27.
22. Ziółkowski M., Nabywanie kompetencji kulturowej, w : T. Kostyrko, A. Szpociński, Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe, COMUK, Warszawa, 1989. – S. 20.

The article is devoted to the analysis of the interaction between responsibility and cultural competence. By comparing these two concepts we attempt to find factors that affect the responsibility. Among them, a significant place is occupied by the cultural competence. Through knowledge in the field of culture, direct participation in it, and the emotional sensitivity, open for teachers the possibility of making sense of responsibility for themselves as an educators and for their students.

Keywords: responsibility, culture, cultural competence, participation in culture

УДК: 37.09(477)

Поліщук В.С.

Polishchuk V.

НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО І ВИХОВНОГО ПРОЦЕСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ

THE NEED TO IMPROVE THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS IN THE NATIONAL SCHOOL

Автор статті на основі проведених досліджень розкриває необхідність вдосконалення навчального і виховного процесів серед учнів, що викликано, в першу чергу, тими демократичними перетвореннями, що мають місце в Україні на сучасному етапі. При цьому автор узагальнює і систематизує результати зроблених досліджень, звертає увагу на необхідність наближення вітчизняної школи до світових стандартів. У статті мають місце посилання на наукові праці зазначеної проблематики багатьох провідних вітчизняних учених-педагогів.

На основі проведених досліджень автор статті вказує на шляхи і методи реалізації вдосконалення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі, звертає увагу на необхідність розбудови вітчизняної школи й приведення її у відповідність до світових стандартів, а також перегляду та переоцінки у світлі сучасної науки тих концепцій і теорій, які раніше відкривалися як помилкові.

Автор статті підкреслює необхідність вироблення власного механізму інтеграції здобутків світової й педагогічної думки з традиціями національної школи, особливостями національного менталітету.

На основі проведених досліджень автор робить висновки про те, що даний період є найбільш сприятливий в історії України, про що свідчить той факт, що основними засадами національної шкільної політики стали доступність навчання та виховання з урахуванням кращих національних традицій народу, вільний розвиток дитини.

Ключові слова: освіта, навчання, учень, педагог, школа, процес, педагогіка, дослідження, концепція, трансформація, модернізація.

В умовах розбудови незалежної української держави, у наслідок глобального характеру перетворень, освіта стає одним з найважливіших напрямів державної політики України, стратегічним ресурсом соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства, що має забезпечити інтегрування національної системи освіти до європейського й світового освітнього просторів. У цьому контексті складаються сприятливі умови для відновлення й подальшого розвитку вітчизняної педагогічної науки, національної системи освіти й виховання дітей та молоді.

У Законі України «Про освіту» (1996), «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» (2002) наголошується на актуальності збагачення власного досвіду становлення системи освіти і на цій основі поліпшення навчального і виховного процесів серед дітей молодшого і старшого шкільного віку. Це викликано, в першу чергу, бурхливим розвитком науково-технічного процесу і невідповідністю школи вимогам часу, її світовим стандартом. При цьому широко використані нагромаджені педагогікою та психологією знання про природу дитинства та пізнавальні процеси для побудови нових концепцій.

У даний час, у зв'язку з поглибленням демократичних процесів в Україні, почалося активне поширення нових педагогічних теорій і пошук раціональних методів і шляхів поліпшення теорії навчання і виховання у вітчизняній школі. Тому є підстави вважати, що зміст даної

статті має певний науковий характер, оскільки у ній узагальнюються і систематизуються для інтеграції отримані дані, застосування яких безумовно сприятиме поліпшенню навчального і виховного процесів як в середній, так і в інших навчально-виховних закладах.

Теоретико-методологічною основою наших досліджень є філософські ідеї щодо діалектичного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ у суспільстві та необхідності їх вивчення в конкретно-історичних умовах, доцільності творчого використання здобутків вітчизняних вчених-педагогів в сучасній практиці освіти й виховання.

Зазначимо, що розвиток вітчизняної педагогічної системи визначається тими соціально-історичними умовами, які складаються в Україні на даний період. Саме початок ХХІ століття характеризується новими явищами у розбудові української держави, а отже, і в становленні національної школи та розвитку навчального і виховного процесів. З метою успішного вирішення даної проблеми присвячено низку досліджень і наукових праць провідних вітчизняних учених-педагогів. Оскільки для того, щоб зрозуміти характер, виявити й особливості поглиблення і вдосконалення теорії, навчання і виховання, як відзначає вчений С. Максим'юк [6, с. 190], необхідно виробити власний механізм інтеграції здобутків світової педагогічної думки з традиціями національної школи, особливостями національного менталітету.

Зауважимо, що в умовах модернізації національної системи освіти та вітчизняної педагогічної думки, на що направлена «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» стрімкими темпами змінюються методологічні основи, соціальні орієнтири та цінності, які визначають характер і направленість сучасної освітньо-виховної діяльності. Згідно наших досліджень, усе більше набуває парадигмального статусу ідея особистісно-зорієнтованого навчання і виховання, реалізація якої сприяє гуманізації педагогічного процесу, усвідомленню учнем себе як особистості, його вільному і відповідальному самовираженню.

Методологічні трансформації, що відбуваються у вітчизняній педагогіці сьогодні, направлені на те, щоб поставити дитину у центр навчально-виховного процесу.

Спираючись на сучасні уявлення про загальні основи педагогіки, звертаємо увагу на основні аспекти поліпшення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі в світлі досліджень і зроблених на цій основі відповідних висновків.

При цьому особливу увагу, на нашу думку, слід звернути на найбільш актуальні загальнопедагогічні проблеми сучасного періоду становлення вітчизняної національної освіти. Це на шляхи і методи вдосконалення навчального і виховного процесів, на місце і роль учителя у вітчизняній школі, на принципи виховання, напрями і течії у сучасній педагогіці, на методологію педагогічної науки.

Нам імпонує висновок тих сучасних учених-педагогів (Л. Левківського, В. Вихрущ, М. Розумей, О. Пометун та ін.), які розглядають педагогічний процес, як процес соціальний, до складу якого входить педагог (вчитель), учень, навчальний матеріал і метод, який організується для досягнення певної мети і за певних суспільних умов. Однак, на нашу думку, при такій постановці питання, слід враховувати механізм, що зумовлює поведінку учня й педагога. Тобто в основі кожної педагогічної доктрини повинний бути педагогічний процес (організацію педагогічних чинників), який сприятиме підвищенню зацікавленості учня до засвоєння тієї чи іншої навчальної дисципліни. Одночасно педагогічний процес, як відмічав відомий педагог А. Пінкевич, є як сутністю виховання, так і освіти, і є об'єднує у собі всі види вихованих і освітніх впливів, взятих у сукупності [8, с. 39].

Нам глибоко імпонує думка українського філософа й педагога більш раннього періоду В.В. Зінковського, який трактував процеси навчання і виховання, як підготовку дітей до суспільного життя, до соціальної діяльності. В зв'язку з чим є необхідність розвивати соціальну активність учня. Щоб учень в усіх сферах шкільного життя був не пасивним спостерігачем, а активним його учасником, що знаходить своє відображення в засвоєнні ним навчального матеріалу.

Разом з цим низка сучасних учених-педагогів (Т. Корнейчик, Н. Кузін, З. Равкін, Р. Вернадська, С. Поліщук та ін.) вважають, що передбачає зовнішнє вираження засвоєння навчального матеріалу, зв'язок школи і навчання з життям, безпосереднє вивчення життя; врахування фізіологічних основ поведінки учня, використання праці як чинника психофізіологічного розвитку дитини й підготовки її до майбутньої практичної діяльності, опора на здібності і рівень розвитку дитини є необхідними складовими поліпшення навчального й виховного процесів в сучасних умовах. Тобто процеси навчання й виховання дитини, за їхнім твердженням, мають бути спрямовані на формування цілісної людської особистості. Виходячи із вище сказаного, ми можемо зробити висновок про те, що новому суспільству потрібна нова школа, яка ґрунтується на демократичних засадах й використовує досягнення новітньої вітчизняної й зарубіжної реформаторської педагогіки й, перш за все, розроблені ними оригінальні форми, методи й прийоми навчання й виховання.

Саме на це і направлена «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», яка передбачає створення нової педагогічної системи, в основу якої покладено педагогічний процес, тобто ту чи іншу організацію основних педагогічних факторів. Педагогічна система ширша за педагогічний процес, оскільки вона не лише включає в себе основні педагогічні фактори та їх організацію, а й загальну мету, що є соціально обумовленою.

Варто також зауважити, що в умовах повної автономії вітчизняної освітньої системи, яку на даний час переживає Українська держава, розпочинається рух за оновлення і розбудову вітчизняної школи, подолання авторитарного характеру, здійснення навчання і виховання учнів, що викликає необхідність пошуку нових теоретичних основ організації навчального і виховного процесів і створення цілісної теорії організації процесу навчання і виховання на вітчизняному ґрунті.

Зазначимо, що особливостям вітчизняної теорії навчання й практики виховання на різних етапах їх розвитку приділяли й приділяють увагу низка вітчизняних учених (Л. Цибулько, О. Петришен, А. Растригіна, Л. Курило, В. Луговий, В. Лук'янова, Л. Медвідь і ін.).

Виходячи із вище сказаного і розглядаючи ті парадигмальні зміни, які відбуваються у вітчизняній освітній системі в останні роки, що викликано її реформуванням, на нашу думку, слід звернути особливу увагу на наступні аспекти:

- 1) розробити нові методологічні засади, на основі яких здійснюється процес навчання і виховання учнів;
- 2) переглянути критерії відбору змісту освіти, підходи до розробки навчальних програм;
- 3) здійснити обґрунтування нових форм і методів навчання, поліпшення організації навчального процесу;
- 4) нове розуміння ролі вчителя у навчальному процесі.

У цьому контексті важливо враховувати нове бачення вітчизняними науковцями сутності навчання. Тому, на наш погляд, викликає певний інтерес думка Н. Агафонової, яка, досліджуючи становлення національної системи освіти в Україні, звертає увагу на те, що вітчизняна освітня політика повинна розроблятися із врахуванням світових стандартів [1]. Л. Прокопенко у своїй монографії простежив генезу та розвиток державної освітньої політики в Україні, зауваживши про доцільність зміни освітньої парадигми, створення й впровадження в практику моделі нової національної школи.

Продуктивними щодо вивчення шляхів і методів становлення вітчизняної системи освіти і розбудови національної школи, підняття її до європейського і світового рівнів є наукові роботи Л. Ваховського, О. Глузмана, Н. Демяненка, В. Кременя, В. Лугового, О. Сухомлинської та ін. Нові підходи до вивчення й оцінки процесу формування вітчизняної педагогічної системи, її впровадження в життя містяться у навчальних посібниках учених-педагогів В. Ягупова, Е. Федорчук, В. Федорчук, М. Фіцули, А. Кузмінського, В. Омелянко, В. Вихрущ, М. Левківського, В. Онопрієнка, С. Сисоєва, І. Соколова, В. Кравця, Б. Ступарика, С. Стельмах, В. Галузинського, М. Євтуха та ін.

У докторській дисертації «Розвиток теорії вільного виховання» у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX ст. А. Растрігіна не лише піддала історико-педагогічному аналізу ідеї вільного виховання, а й на цій основі виокремила систему інваріантних принципів, які складають концептуальну основу педагогіки свободи, розробила параметричну модель типів виховного середовища, у якій локалізувала педагогічні позиції провідних вітчизняних педагогів з питань модернізації процесу навчання і виховання. О. Барило проаналізувала вплив на вітчизняну педагогічну теорію, різноманітні концепції, які певним чином проявлялись у посиленому вивченні індивідуальних вікових особливостей розвитку дитини; зміні ставлення до дитини у процесі виховання та навчання; збагачені педагогічної теорії та практичного досвіду України новітніми світовими науковими досягненнями; активному пошуку нових форм організації педагогічного процесу; наданні важливого значення самостійній активнотворчій діяльності учнів [2].

У дисертації Т. Петрової розкрита не лише сутність гуманістичних принципів виховання, а й указані шляхи їх реалізації в шкільній практиці [7].

Як бачимо, демократизація суспільно-політичного життя позитивно впливає на розвиток вітчизняної педагогічної науки, яка поступово відходить від політичних оцінок.

Зауважимо, що проблемам модернізації навчального і виховного процесів також велика увага приділяється з боку державних органів. Передові політичні діячі, український уряд і Верховна Рада, представники української інтелігенції стурбовані низьким рівнем вітчизняної освіти й шкільництва, звертають увагу на необхідність реформування національної школи. В зв'язку з чим прийнято ряд законодавчих актів і постанов, направлених на розбудову вітчизняної школи, до підвищення її до світових стандартів. Проблема поліпшення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі стала предметом дискусій педагогів у різних освітніх закладах.

Учений Н. Гупан підкреслює необхідність теоретичного обґрунтування вітчизняної системи освіти. Окремі сучасні педагоги вказують на доцільність запозичення і впровадження в навчальний і виховний процеси педагогічних ідей і здобутків зарубіжних учених. Але при цьому пріоритетним, як підкреслює відомий педагог О. Сухомлинська, безумовно є національне виховання й національна школа.

Характеризуючи розвиток вітчизняного шкільництва і розбудову національної системи освіти, ми можемо зробити висновок про те, що даний період (роки незалежності української держави) є найбільш сприятливий в історії України. Про це свідчить той факт, що основними засадами національної шкільної політики стали доступність навчання й виховання з урахуванням кращих національних традицій народу, вільний розвиток дитини.

Варто зауважити, що для найбільш ефективного поліпшення навчального і виховного процесів у вітчизняній педагогіці необхідними є використання історіографічного аналізу минулого. Як стверджує Н. Гупан, саме історіографічний аналіз сприяє створенню цілісної картини розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки, виявленню в ній недосліджених та малодосліджених проблем, розкриттю спадкоємних традицій різних поколінь дослідників у вивченні історико-педагогічної проблематики, визаченню перспективних напрямків вдосконалення (поліпшення) навчального і виховного процесів серед школярів молодшого і старшого шкільного віку [3, с. 3].

Цю ж думку висловлюють й інші сучасні дослідники, підкреслюючи, що історико-педагогічна наука, включаючи навчальний і виховний процеси, як і інші галузі людського знання, не може успішно рухатись вперед без засвоєння вже зробленого, тобто без власної теорії [5, с. 11]. Без усебічного вивчення минулого і теоретичного засвоєння доробку попередників, без вивчення і аналізу досягнень навчання і виховання зарубіжної школи, неможливо забезпечити високоефективне поглиблення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі.

Тому постійне систематичне повернення до попереднього розвитку шкільництва є закономірним результатом двох основних тенденцій, які визначають вектор еволюції становлення вітчизняної школи: по-перше, прагнення знайти в минулому витоки провідних наукових ідей сучасності, тобто тих, які направлені на розбудову національної школи і приведення її у відповідність до світових стандартів; по-друге, необхідність перегляду та переоцінки у світлі сучасної науки тих концепцій і теорій, які раніше відкидались як помилкові [4, с. 8].

Отже, в контексті історико-педагогічного знання представлені лише окремі аспекти поліпшення навчального і виховного процесів у найбільш важливий період – період її реформування.

Список використаних джерел

1. Агафоновна Н. Становлення національної системи освіти в Україні : 1917–1920 рр. : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 « Історія України» / Агафоновна Надія Василівна ; Одес. держ. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 1998. – 16 с.
2. Барило О.А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Барило Олена Андріївна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
3. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-та імені М.П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
4. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан – К. : АПН, 2002. – 224 с.
5. Курило Л. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ – на початку ХХ століття : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Курило Людмила Федорівна. – Луганськ, 2007. – 218 с.
6. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 670 с.
7. Петрова Т.М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття : атореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Петрова Тетяна Михайлівна ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2000. – 17 с.
8. Пинкевич А.О. Педагогіка. – Т. 1. Теорія виховання М. : Роботник просвещения, 1924. – 276 с.

On the basis of undertaken studies an author exposes the necessity of perfection of educational and educator processes among students, that it is caused first of all by those democratic transformations that take place in Ukraine on the modern stage.

The author summarizes and systematizes the results of the researches done by him, pays attention to necessity of approaching of school to the world standards. In the article references take place in scientific works of higher heaved up the range of problems of many leading home scientists-teachers.

On the basis of undertaken studies the author of the article specifies on ways and methods of realization of perfection of educational and educator processes at home school, pays attention to necessity of development of home school and bringing over for in accordance with world standards, and also revision and overvalue in the light of modern science of those conceptions and theories that was before opened as erroneous.

The author of the article underlines the necessity of making the mechanism of integration of achievements of world and pedagogical idea with traditions of national school, features of national mentality.

On the basis of undertaken studies the author draws the conclusion that this period is the most favorable in the history of Ukraine, as free development of a child became a basic principle of national school politics.

Key words: education, learning, student, teacher, school, process, pedagogy, research, conception, transformation, modernisation.

УДК 37.032 (045)

Сікалюк А.І.

Sikaliuk A.

ДИСКУСІЙНІ МЕТОДИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

DISCUSSION METHODS IN THE PROCESS OF FORMING FUTURE MANAGERS' SOCIO-ETHICAL VALUES

У статті розкрито зміст дискусійних методів, які спрямовані на розвиток соціальної адаптації студентів в умовах управлінської діяльності, особистісної й професійної креативності, на закріплення соціально-етичної поведінки. Проаналізовано різні типи дискусії. Доведено, що метод дискусії є також ефективним засобом формування самостійності студентів, яка передбачає свідому мотивацію дій. Визначено роль дискусійних методів у процесі формування соціально-етичних цінностей. Доведено, що до участі в дискусіях студенти не дуже впевнено й не досить активно включалися в академічних групах в обговорення тих чи інших проблем, то після низки дискусій у позанавчальній діяльності вони стали активними учасниками різних проблем у групі, особливо соціально-етичних. Визначено, що в процесі дискусій студенти оволодівають знаннями й уміннями, необхідними для об'єктивного застосування соціально-етичних норм і професійних правил.

Ключові слова: дискусійні методи, соціально-етичні цінності, майбутній менеджер-економіст, процес формування соціально-етичних цінностей, типи дискусій, дискусійна методика, дискусійна ситуація.

Складна соціально-економічна та військова ситуація, падіння життєвого рівня населення в країні обумовлюють суперечливість позицій студентської молоді як щодо їхніх цінностей, так і їхньої поведінки. На тлі усіх цих негараздів молодь постала перед дилемою вибору ціннісних орієнтирів. Без сумніву, для успішної підготовки сучасного менеджера економіки учасники даного процесу повинні мати глибокі знання й уявлення про соціально-етичні цінності, які притаманні фахівцям певних конкретних професій. Саме мораль досить часто виступає єдиним регулятором при вирішенні адміністративних, управлінських ситуацій. Проте сьогодні система підготовки майбутніх менеджерів економічного профілю спрямована, в основному, на посилення змісту у фаховому плані. Але практичний досвід дає право говорити про те, що необхідно також приділяти належну увагу й іншій стороні підготовки студентів-управлінців економічної сфери, а саме формуванню у них особистісних якостей – соціально-етичних цінностей.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: дисертаційні дослідження, присвячені питанню формування соціальних й етичних цінностей у процесі професійної підготовки особистості (Н. Борбич, О. Михайлов, Л. Савенкова, В. Черевко та ін.); наукові положення про етичні та соціальні цінності (В. Андрущенко, І. Бех, М. Борошевський, О. Левицький та ін.), а також теорії особистості в професійній діяльності (К. Абдульханова-Славська, М. Бердяєв, О. Бондаревська, А. Мудрик, В. Сухомлинський та ін.). Слід зазначити, що орієнтація на загальнолюдські етичні цінності хоч і привертала увагу науковців різних галузей, проте спеціальних досліджень з питань забезпечення орієнтації майбутніх менеджерів на соціально-етичні цінності в методичному аспекті розроблено ще недостатньо.

Мета статті – розкрити зміст дискусійних методів та визначити їхню роль у процесі формування соціально-етичних цінностей майбутніх управлінців економічного профілю.

Виходячи зі здійсненого аналізу наукових напрацювань щодо соціально-етичних цінностей [5; 9; 10], у період життєдіяльності студентів у ВНЗ можна визначити домінуючі чинники, які обумовлюють соціальну зрілість особистості в умовах позанавчальної соціально-виховної діяльності. Першим серед них слід назвати комплекс знань етики, норм і оцінок, яким володіє особистість, що, безперечно, є початком соціально значимої поведінки й позиції.

При цьому сукупність етичних якостей особистості, усвідомлення і відповідальність за прийняття рішень, поваги і толерантності у відносинах студентів детермінують свідомий вибір типу поведінки, обумовлюючи таким чином цілі діяльності, включаючи і міру активності у соціально-виховній діяльності. Таким чином, соціально-етичні норми стають частиною розвитку особистісної зрілості лише в процесі духовного переосмислення та засвоєного соціального досвіду у реальній поведінці. Із врахуванням цього соціально-етичні цінності і цілі, що визначаються ззовні, в процесі виховної роботи стають для студента регуляторами дій, оскільки визначають внутрішні цілі й обсяг особистісних ставлень до здійснених і майбутніх дій.

Спосіб життя реалізується через діяльність і поведінку особистості, де соціально-етичні вимоги і впливи соціуму сприймаються і засвоюються нею. А отже зі зовнішнього чинника він перетворюється у соціумі в особистісний механізм, за допомогою якого організовується, регулюється і корегується спосіб життя окремого індивіда. Саме в поведінці у концентрованому вигляді проявляється формуюче значення сукупності впливу певних організаційних форм і методик на соціальне й етичне становлення особистості під час її дій у позанавчальній виховній діяльності.

До активних методів формування соціально-етичних цінностей і адекватної поведінки відносимо саме *дискусійні методи*, які, на нашу думку, найбільш продуктивно спрацювали під час занять у Школі управління (3 – 4 курси) та у творчій групі «Соціально-етична поведінка – наше професійне кредо».

Дискусійні методи спрямовані на розвиток соціальної адаптації студентів в умовах управлінської діяльності, особистісної й професійної креативності, на закріплення соціально-етичної поведінки.

Слід зазначити, що змістове наповнення дискусії часто є відображенням реальної події чи випадку, а їх обговорення переходить у реальну модель соціального розвитку особистості, яка вибирає можливий оптимальний варіант соціально-етичної поведінки.

Зміст дискусії в основному залежить від теми заняття у творчій групі чи в іншій соціально-виховній структурі. Принципово важливим для розгляду конкретної проблеми у формі дискусії є положення про те, що суть будь-якої проблеми у неформальній обстановці можна розглядати завдяки застосуванню саме методу дискусій. Причому метод дискусії може бути частиною заняття, а може повністю заповнити все заняття. Але за будь-якого варіанту тема соціально-виховної дискусії повинна мати соціально-етичну спрямованість. За таких умов дискусія є одним із найбільш адекватних засобів засвоєння соціально-етичних цінностей саме тому, що вона поєднує у собі два види діяльності: пізнавальну діяльність і соціально-етичну поведінку.

Особливістю дискусії є її короткотривалий термін, але обов'язково з короткою інформацією і постановкою проблеми. Наприклад, дискусія на занятті у Школі управління на тему «Міфи управлінської кар'єри», на думку М. Опольської, передбачає з'ясування наявних стереотипів щодо професії менеджера (управлінця). Колективне обговорення афоризмів щодо кар'єри й поведінки управлінця («Керівник завжди правий», «Ніколи не знають, хто правий,

але завжди відомо, хто відповідає» тощо) допомагає виявити різні точки зору, зіставити різні позиції студентів і взаємозбагатитися [4]. У процесі проведення дискусії прагнемо вчити студентів аргументувати свою позицію, дотримуючись ввічливості й коректності. Головне, щоб кожен усвідомив й обміркував «чужу» позицію.

Дискусії в практиці є різного типу: наукова, організаційна, навчальна.

Мета *наукової дискусії* – це виявлення істинних знань та оволодіння новими знаннями. Наукова дискусія, як правило, будується на імprovізації. Її якість, переконливість залежать від рівня інтелекту студентів.

Організаційна дискусія потребує компетентності учасників і організаторів, домінування імprovізації, її метою є вирішення певної організаційної проблеми, джерелом правильного рішення є самі учасники.

Навчальна дискусія потребує вирішення задачі, яка вже відома у науці, залишилося знайти її вирішення у навчальному процесі. Успіх навчальної дискусії залежить від попередньої методичної підготовки педагога, його уміння прогнозувати результат і водночас наявність високого рівня імprovізації учасників дискусії.

Дискусія може бути запланованою, свідомо підготовленою педагогом або стихійно розгорнута на занятті [8, с. 347]. У нашому дослідженні ми використовуємо заплановану дискусію, щоб планомірно активізувати заняття зі студентами, що допомагає їм самостійно прийти до істини.

Як свідчить практика в роботі зі студентами, в процесі аналізу дискусійної проблеми учасники відразу переходять до аналізу соціально-етичного змісту суспільних явищ, що вивчаються. Це дозволяє педагогу (керівнику факультативу чи школи) актуалізувати ті знання, що були засвоєні студентами з різних джерел, які в тому чи іншому плані були раніше доступні. За результатами аналізу використання дискусійних методик у творчій групі і в Школі управління виявлено збільшення кількості студентів в Е групі за критерієм «повнота засвоєння знань» про зазначені складові соціально-етичних цінностей, зокрема високий рівень знань про справедливість з 36 осіб (15,32 %) до 54 осіб (22,97 %), тобто у півтора рази, а низький рівень зменшився з 109 осіб (46,38 %) до 63 осіб (26,8 %).

Без сумніву, дискусійний метод дає позитивні результати лише за умови наявного уміння оперативно надати студентам потрібну інформацію перед розгортанням дискусії (постановка проблеми, уточнити процес розгортання дискусії, обмін думками, інтерпретація педагогом чи експертом отриманої інформації від студентів, підведення підсумку), що робиться в межах від 5 до 8 хв. За таких умов дискусія дозволяє оперувати спільними знаннями студентів і спрямувати їх на поглиблення нових соціально-етичних знань. Хоча, звичайно, у ході дискусій необхідно досить коректно актуалізувати у студентів соціально-етичні знання, оскільки вони мають різний рівень раніше засвоєних знань.

Проте цілком погоджуємось з позицією вітчизняних учених, які стверджують, що метод дискусій дійсно актуалізує і розширює знання студентів про соціально-етичні цінності, але вони не оволодівають у достатній мірі вміннями проявляти різні соціально-етичні цінності. Це пояснюється певним часовим обмеженням дискусій, кількістю учасників (іноді всі присутні бажають взяти участь у дискусії), відсутністю у них навичок коротко аргументувати свої положення, що посилює відмежованість набутої теорії від реальної практики. Це особливо помітно серед студентів других курсів.

Досить часто педагоги абсолютизують форму дискусій «у якій народжується істина». Практична робота зі студентами дозволила виявити, що більше 85 % студентів вважають, що учасники в процесі дискусії повинні самостійно прийти до істини. Але ж відомо, що тема будь-якої дискусії не є випадковою. Вона обумовлена метою і формою заняття: дискусія може бути повноцінною формою або епізодом (фрагментом) в іншій формі роботи (на занятті, на

круглому столі, на захисті проекту тощо). Але в будь-якому випадку тема дискусії повинна мати соціально-етичну спрямованість, оскільки етичні норми служать керівництвом до дій як суспільства загалом, так і особистості зокрема.

Метод дискусії є також ефективним засобом формування самостійності студентів, яка передбачає свідому мотивацію дій і їх умотивованість. Мається на увазі: уміння студента самостійно здобувати знання й оволодівати певними уміннями і навичками; уміння застосовувати їх у практиці. Тобто, пізнавальна самостійність реалізується у практичній дії – у позиції дискусатора, його аргументації, вміння відстоювати певні соціально-етичні норми. Окрім того, під час дискусії соціально-етичні знання стають переконаннями студентів, оскільки, з їхньої точки зору, вони проходять випробування індивідуальною практикою [3].

Із метою поєднання теорії і реальної практики студентів четвертого курсу на заняттях у Школі управління педагог проводить дискусію як фрагмент одного заняття з метою закріплення одержаної теоретичної інформації. Для цього він створює дискусійну ситуацію, яка має допомогти вирішити етичну проблему: «Під час проходження практики ваш однокурсник (не дуже дисциплінований) не має жодного шансу мати хорошу оцінку за практичну діяльність. Проте при захисті результатів практики він демонструє якісно оформлені звітні матеріали і на всі запитання дає переконливі відповіді. Очевидно, він оперативно скористався інформацією і окремими матеріалами інших студентів або ж хтось його добре проконсультував. Така «оперативність» студента була відома викладачеві, оскільки йому самому доводилося стикатися зі схожою проблемою даного студента під час сесії: на заняттях відсутній, а відповідає пристойно, хоча часто ігнорував рекомендації викладача».

Яку оцінку педагог поставитиме за практику? Потрібно обґрунтувати власну позицію як щодо оцінки, так і щодо позиції педагога.

Закінчивши збір інформації через виступи студентів, педагог інтерпретує, класифікує й оцінює виступи. А потім робить висновки про обговорення, рівень дискусії, позиції всіх учасників і підводить групу до правильних висновків.

Педагог зумів переконати, що, виходячи із норм етики й моралі, універсальних загальнолюдських норм, етичних правил, особистісних зразків соціально-етичної його поведінки, він, безумовно, повинен поставити у запропонованій ситуації конкретному студенту оцінку «відмінно», в іншому випадку – це буде дискредитація не лише системи діагностики якості роботи педагога, але і його моралі. Хоча можна цього студента похвалити, відзначити його оперативність у підготовці документів, але звернути увагу, що заплановані завдання на період практики не були ним виконані, що і призвело до зниження загальної оцінки.

Як засвідчує дослідження, в процесі дискусій студенти оволодівають знаннями й уміннями, необхідними для об'єктивного застосування соціально-етичних норм і професійних правил. Так, до використання дискусійних методик на соціально-етичні проблеми 86 учасників (36,59 %) Е групи і 63 особи (28,25 %) К групи відповіли, що вони володіють достатніми знаннями і уміннями, щоб правильно визначити свою соціально-етичну позицію й обрати варіант поведінки у будь-якій ситуації. Після включення їх у дискусії різного плану ці показники збільшилися в середньому удвічі і становили в Е групі 186 осіб (79,14 %), а в К групі, де дана методика не використовувалась, результати майже не змінилися і становили 78 осіб (34,97 %).

Виявлено ще один факт, якщо до участі в дискусіях студенти не дуже впевнено й не досить активно включалися в академічних групах в обговорення тих чи інших проблем, то після низки дискусій у позанавчальній діяльності вони стали активними учасниками різних проблем у групі, особливо стосовно соціально-етичних.

Слід відзначити, що ефективність застосування дискусійної методики спрацьовує як засіб подолання установки на просте відтворення соціально-етичних знань у 2,2 рази. А отже,

дискусія допомагає формувати у студентів об'єктивно вмотивовані соціально-етичні норми поведінки і їх ставлення до інших людей.

Отже, під час формувального етапу експериментального дослідження було визначено важливу роль дискусійних методів та встановлено ефективність застосування дискусійної методики в процесі формування соціально-етичних цінностей у майбутніх менеджерів економічного профілю.

Список використаних джерел

1. Возняк Л.С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Возняк Любомира Сидорівна. – Івано-Франківськ, 2000. – 195 с.
2. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер : для руководителя – практика / М. Вудкок, Д. Френсис. – М. : МП «Дело», 1991. – 312 с.
3. Кошелева А.О. Становление социально-нравственной зрелости личности в условиях высшего профессионального образования : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Алла Олеговна Кошелева. – Орел, 2001. – 193 с.
4. Опольська М.В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Марина Вікторівна Опольська. – Зопоріжжя, 2009. – 231 с.
5. Прокофьев А.В. Справедливость и ответственность : социально-этические проблемы в философии морали : монография / А.В. Прокофьев. – Тула : ТГПУ имени Л.Н. Толстого, 2006. – 277 с.
6. Пугачев В.П. Руководство персоналом : практикум / В.П. Пугачев. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 316 с.
7. Фейгенберг И.М. Проблемные ситуации и развитие активности личности / И.М. Фейгенберг. – М. : Знание, 1982. – 48 с.
8. Хаматнуров Ф.Т. Теоретические основы развития этических знаний профессионально-педагогических работников : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Фердинанд Тайфукович Хаматнуров. – Екатеринбург, 1999. – 492 с.
9. Шахрай В.М. Формування соціальної компетентності особистості як умови її якісної взаємодії з суспільством / В.М. Шахрай // Вісник ЛНУ імені Т.Г. Шевченка. – 2012. – №7 (242). – Ч. II. – С. 53 – 59.
10. Шрейдер Ю.А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора / Ю.А. Шрейдер. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 206 с.

The content of the discussion methods which are focused on the development of the students' social adaptation in the conditions of management activity, personal and professional creativity, on the reflection of the social and ethical behavior have been disclosed in the article. Various types of discussions have been analyzed. It has been proved that the method of the discussion is also the effective means of forming the students' independence which involves the conscious motivation of actions. The role of the discussion methods in the process of forming socio-ethical values has been defined. It is proved that before taking part in the discussions, the students of the academic groups have involved in the discussion of certain problems not very confident and not enough actively and after a number of discussions in extracurricular activities they have become active participants of various problems in the group, especially in relation to socio-ethical ones. It has been defined that during the discussions the students acquire knowledge and skills which are necessary for an objective application of socio-ethical norms and professional rules.

Key words: *discussion methods, socio-ethical values, future manager-economist, process of forming socio-ethical values, types of discussions, discussion methodology, discussion situation.*

УДК 376: 316. 624 – 0536

Тараненко І.В.

Taranenko I.

РОЛЬ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

THE ROLE OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Особливості виховання важких підлітків є однією з актуальних психолого-педагогічних проблем сучасності. У статті проаналізовано види та причини девіантної поведінки підлітків, простежено фізіологічні, психологічні та інші особливості підліткового віку, розглянуто значення сім'ї та школи як головних інституцій виховання, у формуванні особистості дитини. Визначено роль корекційно-педагогічної діяльності у вихованні підлітків з девіантною поведінкою, яка полягає у руйнуванні негативних мотивів, інтересів, потреб та навичок поведінки і формуванні соціально значимих рис і якостей особистості дитини. Виокремлено, що особливе корекційно-виховне значення мають засоби фізичної культури і спорту, які дають важким підліткам змогу задовольнити свої інтереси, реалізувати потреби, виявити здібності.

Ключові слова: важковиховуваність, девіантна поведінка, підлітковий вік, корекційно-педагогічна діяльність.

Створюючи необхідні умови для розвитку особистості в межах навчально-виховного процесу, педагоги нерідко взаємодіють з дітьми і підлітками, які мають відхилення в поведінці різної етіології. У науковій літературі цю категорію учнів, прийнято називати: важкими, неблагонадійними, важковиховуваними, педагогічно (соціально) занедбаними підлітками, підлітками з девіантною або асоціальною поведінкою.

Зауважимо, що у сучасних умовах спостерігається прогресуюча тенденція росту різноманітних відхилень у поведінці учнів, особливо підліткового віку, у наслідок чого перед суспільством, а в першу чергу, перед школою постала задача концентрації зусиль на попередження виникнення та корекції наслідків відхилень від соціальних норм поведінки підлітків та формування в учнів духовності та моральності.

Проблема девіантної поведінки як самостійна сфера наукового пізнання відобразилася в педагогічних і соціологічних працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників.

Зокрема, психобіологічний (медичний) аспект девіантної поведінки дітей та підлітків досліджено у роботах В. Кащенко, А. Личко, В. Матвеева та інших учених, які виокремлюють для диференціації показників даного явища нервово-психічні патології, акцентуації характеру, різноманітні фізичні та психічні недоліки, кризові явища підліткового віку.

Психолого-педагогічний аспект девіантної поведінки отримав висвітлення в працях М. Алемаскіна, О. Гонеева, Л. Зюбіна, О. Кочетова, Ф. Райса, М. Раттера та ін.

Соціально-психологічний аспект даної проблеми знайшов обговорення в С. Белічевої, М. Галагузової, А. Капської, В. Оржеховської та ін.

Мета статті – проаналізувати різноманітні погляди вчених на причини виникнення девіантної поведінки підлітків та розкрити доцільність застосування корекційно-педагогічної діяльності.

У науковій літературі важковиховуваність розглядається як психолого-педагогічна категорія, яка визначає форми і причини труднощів які зазнає педагог при визначенні мети, виборі засобів виховання та перевиховання учнів.

Важковиховуваність зовнішньо проявляється конфліктністю дітей і підлітків з оточенням, грубістю, емоційною неврівноваженістю, правопорушеннями, що призводить до складнощів у виправленні поведінки, необхідності докладання додаткових зусиль і засобів з боку педагога, особливої уваги, індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу для їх перевиховання в умовах сім'ї, школи, колективу. Важковиховуваність полягає у несприйнятті та протидії підлітка ціленаправленим педагогічним впливам.

Терміни «важковиховувані», «важкі», «учні з відхиленнями у поведінці», «учні з девіантною поведінкою» найчастіше вживаються як тотожні поняття, які характеризують учнів з негативним відношенням до педагогічного процесу та морально-правових норм встановлених у суспільстві.

У психолого-педагогічній літературі характеризуючи дії та вчинки дітей які не відповідають загальноприйнятим нормам і правилам поведінки використовують поняття «правопорушення», «протиправні дії», «девіантна поведінка».

Девіантна поведінка (від лат. *deviation* – відхилення) визначається як поведінка з відхиленням, тобто як окремі вчинки або система вчинків які суперечать загальноприйнятим у суспільстві правовим або моральним нормам [2, с. 170]. Типовими проявами девіантної поведінки є ситуційно обумовлені поведінкові реакції, такі як агресія, виклик, демонстрація, систематичні відхилення від навчальної та трудової діяльності, втеча з дому, шкідливі звички, рання наркотизація, асоціальні дії, спроби суїцида.

Соціально-педагогічні параметри поведінки з відхиленням, її структура і зміст у науковій літературі оцінюються та характеризуються неоднозначно.

Одні дослідники в девіантній поведінці вбачають відхилення від дійсних правових норм, їх порушення; інші розглядають відхилення в поведінці як невідповідність дій і вчинків дитини тим соціальним, моральним і етичним вимогам і нормам, які від неї вимагають [2, с. 171].

Зауважимо, що девіації (відхилення від норми) бувають як негативні, так і позитивні – різко індивідуалізована поведінка, характерна для оригінального творчого мислення, яке може оцінюватися суспільством як відхилення від норми, але при цьому бути суспільно-корисним. Наприклад, аскетизм, святість, геніальність, новаторство – сприймається як незвичне, чудне.

Девіації в поведінці мають внутрішній механізм, мету, мотив, які обумовлені психологічними, віковими, статевими особливостями особистості, соціальним досвідом, загальним розвитком.

Дослідники ХХ ст. (М. Алемаскін, Л. Зюбін, О. Кочетов, та ін.), вивчаючи проблеми девіантної поведінки першопричинами вважають стосунки з оточуючими: батьками, вчителями, однолітками. А на думку сучасних учених (В. Бондаренко, А. Капської, В. Оржеховської, Т. Федорченко та ін.) – це негативні соціально-економічні та політичні процеси, криміногенність суспільства, дисбаланс (неврівноваженість) соціальної та емоційної сфер життя і діяльності школярів.

У більшості випадків, як зазначають дослідники, чинником, який сприяє виникненню і розвитку девіантної поведінки, є поєднання причин різного характеру, що ускладнює вибір форм і методів виховної роботи, вимагає спільних зусиль різних фахівців.

Сучасні вчені М. Галагузова, Б. Д'яконов, О. Тищенко та ін. виокремлюють такі чинники, які впливають на причини виникнення девіантної поведінки: 1) *біологічні*: генетичні (розумово відсталі діти, дефекти мови, слуху, зору, фізичні, нервові зрушення); психофізіологічні (конфліктні ситуації, хімічні та радіаційні забруднення середовища); фізіологічні (дефекти мови, зовнішній непривабливий вигляд, який викликає негативізм серед тих, хто

оточує); 2) *психологічні* наявність у дитини психопатології чи акцентуації, які виражаються у нервово-психічних захворюваннях – психопатії, неврастенії, стан на грані норми; 3) *соціально-педагогічні*, які проявляються у дефектах шкільного, сімейного чи громадського виховання (навчальна дезадаптація, дисгармонія у сімейних стосунках, гіперопіка, асоціальність сім'ї, жорстоке або байдуже ставлення до дитини тощо); 4) *соціально-економічні*: класовий поділ суспільства, безробіття, інфляція, соціальне напруження, нестабільність; морально-етичні: низький моральний рівень вихованості суспільства, знищення цінностей, особливо духовних, утвердження прагматизму й практицизму, байдужість до чужого горя і страждань, а також байдуже ставлення до різних проявів девіантної поведінки [7]. Зазначимо, що дані чинники взаємопов'язані і мають функціональну залежність і діалектичний зв'язок.

Значною ознакою девіацій поведінки є протиріччя між загальноприйнятими нормами моралі і права та невмінням, небажанням підлітка виконувати їх. В основі причин девіантної поведінки лежать, з одного боку вчинки, які обумовлені причинами соціально-педагогічного характеру, більш помітні для оточуючих. Наприклад, складнощі у стосунках з дорослими й однолітками, небажання виконувати вимоги вчителів, що зумовлено низьким рівнем загальної культури сімейних взаємовідносин, помилками сімейного виховання, недоліками навчально-виховного процесу, байдужістю до інтересів, запитів і потреб дитини. З іншого боку, це можуть бути вчинки, в основі яких лежать психофізіологічні або психобіологічні причини. Зауважимо, що психобіологічні чинники взаємопов'язані з індивідуально-психологічними особливостями формування емоційно-вольової, мотиваційної сфер, характеру підлітка, на які, у свою чергу, впливають соціально-педагогічні чинники: сім'я, оточення [2, с. 183].

Підлітковий вік характеризується фахівцями як складний, критичний, перехідний, що має важливе значення в розвитку та становленні особистості людини. Американський учений Ф. Райс, асоціює підлітковий вік з мостом між дитинством і зрілістю, по якому повинен пройти кожен, перед тим як стати відповідальною та творчою дорослою людиною [5, с. 16].

У підлітковому віці спостерігається інтенсивний ріст, у результаті якого нерівномірно розвивається кістково-м'язова системи (м'язова маса відстає від темпів росту кісткової системи), у результаті чого виникає тимчасова дисгармонія в координації рухів: розхлябаність, незграбність. Спостерігається невідповідність у розвитку серцево-судинної системи, відбувається посилення дія залоз внутрішньої секреції, яка впливає на функціональний стан нервової системи. На базі цих змін відбувається погіршення не тільки фізичного самопочуття, але й психічного, все це призводить до певного психологічного дискомфорту, підвищеної дратівливості, образливості, запальності, стомленості, розладів сну, що, у свою чергу, впливає на відносини з дорослими, однолітками, на вчинки та поведінку підлітків. Найбільший вплив на життя підлітка, на його загальний стан і самопочуття впливає статеве дозрівання, яке, на думку І. Беха, спричиняє різні психофізіологічні та психічні відхилення, з якими пов'язані труднощі цього віку [1, с. 103].

Проаналізовані фізіологічні особливості підліткового віку тісно взаємопов'язані між собою та з розвитком психіки дитини. І як саме – рівномірно, спокійно та благонадійно, або болісно, бурхливо, з небажаними відхиленнями пройдуть ці зміни, залежить, звичайно, від підлітка, але, в першу чергу, – від батьків, учителів, вихователів. Характер взаємовідносин дорослих з підлітками, вимоги які вони ставлять, стосунки у сім'ї – все це зумовлює певну атмосферу, у якій підліток почуває себе впевнено та легко або навпаки [1; 2; 4].

Як правило, підлітки з девіантною поведінкою мають характерні риси особистості, соціально-психологічні особливості, які можуть стосуватися мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової та інших сфер особистості, саморегуляції. Типовими рисами підлітків є прагнення до новизни, оригінальності поведінки (у тому числі і з відхиленнями), бажання боротися, стверджуватися, змінювати систему поглядів, які прийняті у середовищі найближчого оточення, що, у свою чергу, стає підґрунтям для девіантної поведінки.

Підлітки, в поведінці яких спостерігаються девіації, часто можуть проявляти імпульсивність, агресивність, дратівливість, конфліктність, що створює значні труднощі в їх вихованні. Дослідники підкреслюють, що характерною особливістю таких підлітків є егоїзм, а основними мотивами поведінки у них стають власні бажання, капризи. Таким підліткам властиві: негативне відношення до школи, прагнення до неорганізованого дозвілля, інтерес до яскравих вражень вулиці, азарту, демонстративне порушення правил.

До основних інституцій виховання і соціалізації дитини традиційно відносять: сім'ю, школу, колектив однолітків, різновікові колективи, дитячі об'єднання, засоби масової інформації, тощо. Серед них вирішальну роль у визначенні спрямованості поведінки підлітків учені відводять сім'ї. Зокрема, М. Раттер, у становленні особистості дитини головними завданнями сім'ї, як основної ланки в цьому процесі, вважає є забезпечення емоційних зв'язків та прихильностей; відчуття захищеності; позитивної моделі поведінки, спілкування, міжособистісних відносин та життєвого досвіду [6, с. 163-171]. Сім'я є фундаментом для закладання основ норм і правил моралі, світогляду, ціннісних орієнтацій, самоствердження та соціальної, творчої активності. На формування особливостей взаємовідносин підлітків з однолітками та дорослими впливають типи сімейних стосунків (авторитарні, демократичні та ліберальні), які визначають не тільки моральний мікроклімат сім'ї, але й характер їх відношення до виконання норм і вимог суспільства по вихованню дітей [1; 2; 3; 4; 8 та ін.].

Другим (після сім'ї) провідним інститутом соціалізації підлітків виступають загальноосвітні заклади, які є центральною ланкою усєї системи освіти, фундаментальною соціокультурною базою їх виховання та розвитку. Так, наприклад, школа відзеркалює характер, проблеми й протиріччя суспільства та займає значний час у житті підлітка й призначена вирішувати задачі виховного характеру. Проте останнім часом, спостерігається зниження соціальної ролі та референтної значимості школи в розвитку і формуванні особистості школярів. Про це свідчать статистичні дані, які інформують, що більше 40% учнів з девіантною поведінкою відносяться до навчання байдуже, 20% учнів – з небажанням, понад 15% підлітків – негативно [2, с. 207].

Поясненням тому, на нашу думку, є те, що в школі розділяють учнів залежно від їх навчальної успішності. Так, учні, які не встигають у навчанні для більшості вчителів є поганими, проблемними та важкими. Цій категорії учнів навішують певні ярлики, обмежується їх участь у важливих справах та заходах школи, не заохочуються досягнення в творчій, спортивній, мистецькій діяльності.

Зрозуміло, що за такої системи виховання школа нівечить дитячі душі робить дітей моральними каліками. У педагогічному сенсі доречно відмітити рекомендації, які дає М. Раттер, а саме: нагороджувати дітей за незначний прогрес у навчальній діяльності, а не за вдосконалення у ній; активно заохочувати досягнення в творчості, спорті; дозволяти брати участь у важливих шкільних справах, наділивши їх певною мірою відповідальності; в першу чергу робити ставку на заохочення, а не на покарання, знаходити сильні сторони у дітей і хвалити їх за те, з чим вони справляються. Тобто, забезпечити учнів, які не встигають, позитивними емоціями від навчання в школі, що підвищить педагогічний вплив на особистість [6, с. 240].

Утім, слід звернути увагу на те, що у сучасних умовах достатньо гостро стоїть конфлікт між системами цінностей у школі та тими моральними цінностями, які підлітки засвоюють вдома і поза школою. Вирішення цього протиріччя можливе за допомогою розширення позакласних форм діяльності підлітків, включення їх до організації такої діяльності, а також залучення батьків до активної участі в справах школи, організації позанавчальної зайнятості дітей, створення умов у яких дорослі стануть для дітей партнерами в процесі навчання і виховання [6, с. 241-242]. При цьому, важливою умовою що, на нашу думку, володіє значним потенціалом позанавчальної зайнятості підлітків є фізична культура.

Спираючись на основи психологічної теорії діяльності, послідовники Л. Виготського – А. Леонт'єв, А. Петровський, Н. Талазіна розробили *діяльнісний підхід*, у межах якого головна роль у розвитку особистості на певному віковому етапі відводиться «провідній діяльності». Так, Д. Ельконін до провідної діяльності підлітків 10-15 років відносить інтимно-особистісне спілкування, а Д. Фельдштейн – активну суспільно-корисну діяльність (трудова, спортивна тощо). Виходячи з того, що розвиток дитини здійснюється в діяльності та спілкуванні, а підліток прагне до самоствердження себе, своєї позиції, як дорослий, серед дорослих, то необхідно забезпечити включення підлітків у таку педагогічно-доцільну діяльність, що створює можливості підлітку реалізувати та затвердити себе на рівні дорослих. Тому, при організації процесу корекції девіантної поведінки підлітків, потрібно враховувати важливість провідної діяльності на даному віковому етапі дитини.

Отже, категорія дітей і підлітків, у роботі і взаєминах, з якими, вчителю, вихователю, тренеру доводиться докладати додаткові зусилля, потребують спеціально організованої корекційно-педагогічної діяльності. За визначенням О. Гонеева, *корекційно-педагогічна діяльність* – це запланований і певним чином організований педагогічний процес, котрий реалізується з дітьми й підлітками, які мають незначні відхилення у розвитку й поведінці, та направлений не тільки на виправлення і реконструкцію індивідуальних якостей і недоліків поведінки неповнолітніх, але і на створення необхідних умов для їх особистісного розвитку, адекватної інтеграції в соціум [2, с. 10]. Корекційно-педагогічна діяльність складає частину соціально-педагогічного процесу, який спрямований на виявлення підлітків з девіантною поведінкою, діагностику причин, умов їх відхилень у поведінці, розробку загально-педагогічних, спеціальних заходів по попередженню і подоланню негативних тенденцій у розвитку і формуванні особистості підлітка.

Зауважимо, що соціально-педагогічний напрям корекційної роботи з дітьми й підлітками, яка представлена педагогами В. Сорока-Росинским, А. Макаренко, А. Шацьким, почав успішно розвивався ще у 30-і роки ХХ століття. Найважливішим чинником такої роботи виступає організоване середовище, яке виховує.

Оскільки діяльність є провідним засобом формування особистості, то методами корекції доцільно вважати такі способи організації та осмислення діяльності, які змінюють на краще риси особистості підлітка і сприяють виправленню та корекції важковиховуваності.

Корекційно-виховна діяльність направлена на зміну пізнавальних можливостей підлітка, його емоційно-вольової сфери, покращення індивідуальних особистісних якостей (відповідальності, зібраності, організованості, дисциплінованості), на розвиток її інтересів і схильностей, трудових, художньо-естетичних та інших здібностей [2, с. 25].

Корекційна спрямованість виховної діяльності з важкими підлітками, яка здійснюється соціально-педагогічними і психологічними засобами, полягає в руйнуванні негативних мотивів, інтересів, потреб, навичок поведінки і формуванні соціально значущих рис і якостей особистості дитини. Завдяки цій діяльності відбувається зміна стереотипів, що раніше склалися, їх переосмислення, переоцінка і корекція поведінки підлітка відповідно до прийнятих в соціальному суспільстві норм, ідеалів, цінностей.

Річ у тім, що, підліток проявляє інтерес до самого себе, задає собі питання «хто я?», у нього формуються власні погляди і судження, оцінка тих чи інших подій і фактів; намагається оцінити свої можливості і вчинки, порівнює себе з однолітками та їх вчинками. Тому, на формування особистості підлітка має вплив група однолітків, з якою він спілкується. Від спрямованості діяльності групи, стилю її спілкування залежить характер поведінки підлітка, розвиток його соціальних поглядів, особистих оцінок та інтересів.

Особливе, корекційно-виховне значення має фізкультурно-спортивна діяльність, яка дає дітям і підліткам змогу задовольнити свої інтереси, реалізувати потреби, виявити здібності,

оцінити самого себе та інших, спробувати встановити оптимальні взаємини з однолітками і дорослими. Нажаль, у школі недооцінюється значення фізичної культури і спорту, як механізму й умови забезпечення здоров'я учнів та сфери соціально-позитивної діяльності, особливо при роботі з важкими підлітками. Хоча наука вчених вважає, що фізична культура і спорт мають величезну силу дії на тіло, розум і духовний світ людини – світ емоцій, естетичних, етичних і світоглядних представлень, тобто сприяють цілісному розвитку особистості (В. Бальсевич, Л. Лубишева, В. Лях, Б. Шиян та ін.).

Отже, аналізуючи всі складні закономірності підліткового віку, негативні соціально-економічні та політичні процеси, стосунки з батьками, вчителями, однолітками, не дивно, що багато дітей стають важкими, з девіантною поведінкою, й потребують педагогічного впливу, який спрямований на корекцію негативних рис особистості, індивідуальних якостей, недоліків поведінки та створення необхідних умов для їх особистісного розвитку, адекватної інтеграції у соціум. Утім, варто зауважити, що запобігання відхилень у поведінці підлітка можливе за умови, якщо оточуючі будуть своєчасно та адекватно реагувати на ті чи інші його особливості. Серед багатьох чинників, що впливають на розвиток особистості, суспільства, фізична культура займає особливе місце. Проте, слід зазначити, що у належній мірі не використовується багатий різноманітний виховний потенціал фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех – К. : Академ-видав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. [пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А.Д. Гонеев., Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В.А. Слостенина. – 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 272 с.
3. Лозова В.І., Теоретичні основи виховання і навчання : [навч. посіб.] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
4. Мир детства : Подросток / под ред. А. Хрипковой. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с. : ил. – (Б-ка для родителей)
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : «Питер», 2000. – 656 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Раттер М. Помощь трудным детям. Пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой / Майкл Раттер. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с. (Серия «Мир психологии»).
7. Социальная педагогика : Курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: навч посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти] / М. М Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

The peculiarity of education of troubled adolescents is one of the actual psychological and pedagogical problems of our time. In the following article the types and causes of deviant behavior of adolescents are analyzed. Physiological, psychological and other peculiarities of adolescence, the value of the family and school as the main institutions of education in the developing of child's personality are considered. The role of correctional and pedagogical activities in the education of adolescents with deviant behavior. is defined. Their role is to destroy the negative motives, interests, needs and skills of behavior and developing of socially significant features and qualities of the child's personality. It is singled out that means of physical culture and sports that give troubled adolescents the chance to meet their interests, to fulfill the needs and to reveal the skills have special correctional and educational value.

Key words: bringing up, deviant behavior, adolescence, correctional and pedagogical activity.

УДК 37.012.1

Тарасенко Г.С.

Tarasenko G.

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

HUMANITARIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню суті і шляхів гуманітаризації вищої педагогічної освіти в Україні в контексті сучасних освітніх пріоритетів. Розкрито філософсько-педагогічні ідеї видатного методолога вітчизняної освіти С. Гончаренка.

Констатовано недоліки сучасної системи вищої педагогічної освіти, яка традиційно орієнтує педагогів на оволодіння гносеологічним аспектом пізнання суті навчально-виховного процесу й побіжно торкається аксіологічних аспектів педагогічної діяльності. Результатом такої фахової підготовки є значні перекося у сфері ціннісного ставлення вчителя до дитини, а також деформація логіки виховного впливу педагогів на учнів. Зазначено, що сучасна школа гостро потребує вчителів з розвиненим гуманітарним мисленням і сформованою здатністю транслювати через знання загальнолюдські цінності.

Окреслено шляхи гуманітарного викладання дисциплін у педагогічних університетах: глибоке занурення викладача і студента у духовно-культурний контекст інформаційних блоків, системно організована оцінна (монологічна і діалогічна) діяльність, особистісно-творча інтерпретація отриманої навчальної інформації.

Ключові слова: гуманітаризація, С. Гончаренко, наукове знання, ціннісне ставлення, гуманітарне мислення вчителя, шляхи гуманітаризації вищої педагогічної освіти.

Гуманітаризація освітнього процесу є пріоритетним завданням розбудови системи фахової підготовки спеціалістів усіх рівнів. Освітня практика потребує якнайповнішої інтеграції розумової та духовно-емоційної діяльності особистості. У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» зазначено: «Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення» [4, с. 4].

Навіть побіжний дефінітивний аналіз свідчить про зв'язок поняття «гуманітаризація» з виявом людськості у фактах і явищах соціального буття. Гуманітарний (франц. *Humanitaire*; латин. *humanitas* – людяність, людська природа) – той, що належить до суспільних наук, які вивчають людину та її культуру. З нашого погляду, гуманітарний (підхід, предмет, знання тощо) – це той, що заснований, передусім, на любові до людини, а не лише на знаннях про неї. Тому гуманітарний підхід до освітніх процесів означає не «озброїти знаннями» про людину, а «запалити духовний вогонь» у знаннях про неї.

Історія наукового знання про людину свідчить про те, що певною мірою його розвиток відбувався і відбувається, на жаль, під знаком редукції інтелекта до раціо. У результаті за межі науки і наукового пізнання (як царства чистої розсудливості) було винесено сферу духовно-емоційних проявів. Однак поступово теоретично відтворювалась справжня картина наукового пошуку, а духовно-культурній складовій поверталось її законне місце. Сучасна логіка і методологія науки передбачає врахування і позанаукових чинників – історичних, психологічних, художніх. Окрім того, стало очевидним, що наука не вичерпується двома рівнями пізнання – теоретичним і емпіричним. Сьогодні припускається існування своєрідного – образного – рівня пізнання як перехідного й проміжного між ними.

Історія розвитку науки містить яскраві приклади універсалізму пізнання світу, коли емоційно-естетичне і наукове пізнання зливались воедино в теоріях і підходах багатьох учених. Піфагор і Авіценна, Лукрецій Кар і Дж. Бруно, Леонардо да Вінчі, Й.В. Гете, Е. Резерфорд, А. Ейнштейн, Д. Менделєєв, В. Вернадський – їхні теорії мають не лише наукову, але й культурно-духовну цінність. Тут сфери науки, філософії і мистецтва синкретично злиті воедино. Видатні представники фундаментальних наук часто були наділені яскравим гуманітарним мисленням (Н. Бор, Н. Вінер, В. Глушков, П. Дірак, П. Капіца, Й. Кеплер, Л. Ландау, Д. Менделєєв, І. Павлов, М. Планк, А. Пуанкаре, Д. Томсон та ін.) і, піднявшись над сухою констатацією наукових фактів, значно «осердечили» знання, якому служили і віддали цьому служінню життя.

Сьогодні, за загальною суспільною оцінкою, інформаційно-пізнавальна парадигма сучасної освіти не виконує своєї конструктивної соціальної місії – не дає змогу адекватно формулювати і розв'язувати складні проблеми розвитку суспільства, збереження екології природи і людської духовності. Тому вона має поступитися соціально-культурній парадигмі, яка характеризується аксіологічною наповненістю, відкритістю, внутрішньою діалогічністю і тим відрізняється від традиційної. Соціально-культурна парадигма ґрунтується на гуманітаризації освітнього процесу й передбачає гармонію складових національно-культурного досвіду: науки, релігії, культури і мистецтва. Така освітня парадигма не суперечить фундаменталізації освітнього процесу, навпаки – інтегрується з нею, збагачуючи її цінностями.

Проблема гуманітаризації освітнього процесу, насамперед, стала предметом аналізу у царині філософії освіти і знайшла своє відображення у наукових працях В. Андрущенко, О. Барно, Т. Буяльської, О. Габовича, С. Гончаренка, В. Добриніна, М. Добрускіна, І. Зязюна, В. Кременя, Т. Кухтевича, Ю. Мальованого, В. Огнев'юка, І. Чистовської, Є. Шиянова та ін. Дослідники одноставно відзначають той факт, що гуманітарне і фундаментальне знання є впливовими чинниками як розумового, так і загальнокультурного розвитку особистості, адже об'єднуються у високому пориванні до гармонізації взаємовідносин людини з навколишнім світом. Звідси одвічний потяг до ренесансного злиття цих форм пізнання світу. Віра в можливість синтезу гуманітарного і фундаментального знання, в можливість усунення певної стіни між «двома культурами» звучить у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (С. Клепка, Р.Х. Пірса, Ч.П. Сноу, О. Хакслі). Зокрема, пропонується навіть новий принцип пізнання – холізм. Згідно цієї філософської теорії, кожний об'єкт слід вивчати з погляду його цілісності, що є результатом не простої сукупності частин, а особливого духовного чинника – цілісності. Принцип культурологічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення дійсності, але й на інтуїтивно-ірраціональне заглиблення у свою культуру [5, с. 12].

Утім, найбільший внесок у розробку даної проблеми належить вітчизняному науковцю *Семену Устимовичу Гончаренку*. Творче життя знаного українського педагога-гуманіста, академіка НАПНУ – приклад безкорисливого й натхненного служіння науці. С. Гончаренко – знакова постать в українській педагогіці, безсумнівний фаховий авторитет, підкріплений вагомими результатами філософсько-педагогічної праці, які пройшли випробування життям. Зроблене ним на терені педагогічної науки вражає масштабністю і висотою людського духу. Автор проекту Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти (1994), численних статей з означеного філософсько-педагогічного напрямку, С. Гончаренко став визначним методологом освіти – чи не найбільшим в історії вітчизняної педагогіки.

Фізик, водночас послідовний гуманітарій за масштабом педагогічних ідей та глибиною осмислення педагогічної інноватики, він точно вгадував правильний шлях «олюднення» сучасної освіти. Притаманні С. Гончаренку енциклопедична освіченість, наукова принциповість і чесність, надзвичайна працездатність та вимогливість до себе й колег, відкритість до педагогічних інновацій є ознаками розвиненого гуманітарного мислення. В. Андрущенко дав справедливо високу оцінку місцю і ролі С. Гончаренка в розвитку української педагогічної

науки: «До честі і в світлу пам'ять наших учителів, зазначу, вони забезпечили нам філософську освіту, що виходила за межі маніпулятивних політичних та ідеологічних міфологем» [1, с. 9]. До лідерів першої величини в царині педагогіки він відносить Василя Сухомлинського, Івана Зязюна і Семена Гончаренка.

С. Гончаренко тривалий час досліджував проблему гуманітаризації освітнього процесу, висловлюючи яскраві, дійсно непересічні думки у численних статтях і виступах перед освітянами. У цьому ракурсі великий інтерес викликає стаття С. Гончаренка «І все-таки гуманітаризація» [3], у якій обґрунтована суттєва різниця між гуманітаризацією і гуманізацією освіти, чітко визначено зміст основних положень процесу гуманітаризації, жодне з яких не є змістом гуманізації. Обґрунтована вченим різниця має важливе значення для педагогічної практики, оскільки дає змогу осмислено реалізовувати засадничі положення гуманітаризації без жорсткого прив'язування до процесу гуманізації, адже останній розв'язує власні завдання.

Утім, висунуті ученим філософсько-педагогічні ідеї потребують подальшого вивчення, глибокого аналізу і практичного впровадження у систему української освіти.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування суті і шляхів гуманітаризації вищої педагогічної освіти в контексті сучасних освітніх пріоритетів.

Якщо сучасні вчені часто розглядають гуманізацію та гуманітаризацію як процеси, які є тотожними, доповнюють один одного і вивчаються у взаємозв'язку, то ми дотримуємося наукових позицій С. Гончаренка, який наполегливо розрізняє гуманізацію та гуманітаризацію як два незалежних методологічних принципи, що знаходяться у взаємодії, але мають свої цілі й завдання [3, с.3]. Якщо гуманізація освітніх процесів, насамперед, торкається стосункової сфери, то гуманітаризація освіти визначає масштаб мислення і осмислення кінцевого результату освіти в культурологічних вимірах.

Наприклад, І. Чистовська вважає, що гуманізація передбачає визнання самоцінності людини як особистості, забезпечення її прав, волі, можливостей самореалізації, а гуманітаризація освіти слугує формуванню гуманістичних міжособистісних відносин, у тому числі між науково-педагогічним працівником і студентом у навчальному процесі, а також зумовлює розширення переліку гуманітарних дисциплін [6, с. 192].

У контексті наукової полеміки зауважимо, що гуманітаризація аж ніяк не звужується до формального у кількісних вимірах підвищення питомої ваги соціально-економічних та інших гуманітарних навчальних дисциплін. Гуманітаризація повинна торкатися абсолютно всіх галузей наукового знання, яке стало предметом вивчення учнями і студентами, передбачаючи удосконалення змісту й методики викладання відповідних дисциплін з метою формування ціннісного ставлення молодих поколінь до природи і соціуму. Усі навчальні дисципліни у загальноосвітній школі чи у вищому навчальному закладі повинні мати і якнайповніше реалізовувати гуманітарний вимір. Таким чином гуманітарна спрямованість вивчення наукових істин допоможе сформувати критичність мислення, привнесе у викладання наук колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну основу, проте найголовніше – уможливить трансляцію етичних та естетичних максим.

Наполягаючи на гуманітаризації освітнього процесу, не можна не дбати про непорушний авторитет фундаментальних наук. Слід пам'ятати, що статус науки у нашому суспільстві надзвичайно занижений – його тримає невелика частка не прагматично мислячих людей. Представники фундаментальних наук б'ють на сполох, констатуючи нечуваний занепад донедавна розвиненої науково-освітянської системи. Вважають, що людство байдуже спостерігає ренесанс ворожих науці систем мислення та громадської поведінки. Констатують низьку якість підручників і примітивізм методик викладання основ наук. Застерігають від хибної гуманітаризації освіти (яка вбиває фундаментальні науки чисельністю) і врешті призведе до остаточної депопуляції науки [2, с. 60-61].

Утім, істинна гуманітаризація ніколи не зазіхає на високий авторитет наукового знання, а лише підносить його на більш високий ціннісний щабель. Ось, для прикладу, як

сформулював своє бачення гуманітаризації освіти американський фізик-теоретик, лауреат Нобелівської премії Ісидор Рабі на нараді Комітету з освітньої політики при Американській асоціації розвитку науки: «Я переконаний у тому, що ми не досить обачні, коли вибираємо способи формування уявлень учнів про фізичну науку, які б дали можливість учням її зрозуміти, відчути й оцінити. Ми показуємо дуже мало цінного в науці з того, що лежить поза її практичним застосуванням. Іншими словами, ми викладаємо нашу науку не гуманітарним способом. Учні дістають уявлення про фізику як про набір фокусів, які вони можуть із задоволенням демонструвати. Тепер наука – це зовсім інше. Це прагнення всього людства навчитися жити й любити світ, в якому воно живе. Бути його частиною – означає зрозуміти його, зрозуміти себе як його частину, відчувати, що могутність людського пізнання виходить далеко за рамки того, що можна уявити, що безмежне розширення людського пізнання стосується не лише матеріальної сторони світу» [8, с. 34].

На думку А. Ейнштейна, не можна перевантажувати вивчення основ наук лише для учня чи студента кількістю фактів і залізної логіки. Він закликав до того, щоб де тільки можливо, навчання перетворювалось на переживання [7]. Тобто, крім виконання стандартів навчання, повинно бути ще й виконання «стандартів людинотворення».

Трансформуючи геніальні думки, можна із впевненістю говорити про шкідливість «уроку-пустоціту», «лекції-пустоціту», які презентують учням (студентам) «рафіноване» знання, очищене від емоцій, переживань і ставлень. Адже немає в таких знаннях місця людині з багатством її почувань і соціальних зв'язків.

Натомість наші сучасники – талановиті педагоги-практики – невпинно шукають шляхи «олюднення» тих наукових знань, які дають учням. Це Шалва Амонашвілі (Грузія), який майстерно вибудовує практичну філософію стосункової сфери на будь-якому уроці і перетворює їх на сферу гуманістичної емпатії, на справжні уроки людяності. Микола Палтишев (Україна, Одещина) викладає фізику й астрономію на ноосферному рівні, даючи на своїх уроках-виставах отримати досвід гуманітарного осмислення наукових знань. Ірена Ступініне (Литва) виражає на уроках «особисте відчуття фізики» – метафоризоване, живе, пульсуюче в образах і мистецьких аналогіях наукове знання. Вікторія Бак (Україна, Донеччина) викладає учням «осердечену» біологію. Надія Вітковська (Україна, Вінниччина) майстерно, філігранно точно, одухотворено працює зі словом, яке стає для учнів не лише матеріалом для «розчленування» на букви, звуки, склади, але й вчить їх вслухатися в «словесний космос», відчувати «мускулатуру» кожного слова, запам'ятовувати їх образи через кольорові, просторові, тактильні асоціації.

Ось так закони фізики, хімії, біології, філології починають пояснювати учням не лише світ, який навколо них, але й світ, який усередині них. Але за цим стоїть талант учителя, який формується ще на ранніх етапах професійної підготовки.

Зауважимо, що сформувати у майбутнього вчителя гуманітарне мислення не легко. Гуманітаризація освітнього процесу не може бути реалізована, наприклад, лише за рахунок виокремлення блоку соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ. У викладанні дисциплін кожного блоку потрібний мотивований пошук педагогом морально-ціннісних (соціальних і особистих) проблем, їх осмислення та формулювання в контексті проблемного поля дисципліни. Опанування кожного напряму наукового знання повинно бути запліднене цінностями і духом творчості.

Якщо проаналізувати стан педагогічної освіти, звертаємо увагу на традиційний підхід до формування у майбутнього педагога «предметно орієнтованої» системи знань, умінь і навиків, які часто є, по суті, не системою, а конгломератом роздроблених, локальних, слабо пов'язаних між собою відомостей про людину, природу, суспільство («клаптева ковдра»), які потім у практиці освітньої роботи так само слабо реалізуються вчителем з метою формування в учнів системних знань і цілісної картини світу.

Тому гуманітаризація педагогічної освіти повинна передбачити створення умов для самореалізації, самовизначення майбутнього педагога в просторі сучасної культури на тлі розкриття творчого потенціалу особистості кожного студента, формування у нього не вузько-профільного, а глобального (ноосферного) мислення, становлення морально-ціннісних орієнтацій і педагогічно затребуваних етичних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній і суспільній діяльності. Це зовсім не означає механічне розширення переліку гуманітарних дисциплін, а націлює натомість на поглиблення інтеграції змісту навчальних дисциплін для вироблення у педагогів інтегрального типу пізнання і зумовлює поворот учительського мислення до цілісної людини і до цілісного людського буття на Землі.

Отже, важливою ознакою гуманітаризації педагогічної освіти є її інтегративність як формування цілісного (холістичного) уявлення про навколишній світ та місце людини у ньому. Не менш важливими проявами гуманітаризації є її екзистенціальність та аксіологічний характер, що зумовлює спрямування освіти на пріоритетність творчого життєствердження особистості на базі загальнолюдських цінностей.

Гуманітаризація вищої освіти настійливо вимагає переорієнтації з предметно-змістового принципу навчання основам наук на вивчення цілісної картини світу, на трансляцію не «чистих», а «олюднених» знань з опорою на базові цінності людства [3]. Це обумовлює пріоритетний розвиток загальнокультурної компоненти змісту, форм і методів вузівського навчання, що, у свою чергу, допомагає долати утилітарно-прагматичний, навіть технократичний підхід до фахової освіти майбутнього вчителя.

Шлях до успішної гуманітаризації педагогічної освіти пролягає через невинну трансляцію цінностей у процес вузівської підготовки вчителя. Ціннісні основи гуманітаризації вищої педагогічної освіти варто тлумачити як зразки педагогічної культури, які неодноразово суспільно схвалені й традиційно передаються з покоління в покоління, які виразно функціонують у культурному житті людства, в міжпоколінній взаємодії, врешті в педагогічних теоріях, системах, технологіях.

Ціннісна свідомість студента повинна стати об'єктом вдумливої корекції в процесі вивчення основ наук і педагогічних дисциплін. Великого значення тут набуває свідоме визначення студентом власних домінуючих орієнтацій на зв'язок з навколишнім середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин зі світом, або ж на еkleктичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати морально здорові установки діяльності.

Ставлення до дитини і дитинства є фундаментальним і всеохоплюючим виміром фахової спроможності педагога. Специфіка таких ціннісних орієнтацій полягає в їх універсальності: вони охоплюють особливості дитячого світу не лише з погляду практично-пізнавальної, але й моральної, духовно-естетичної цінності. Саме такі орієнтації на взаємодію з дитиною утворюють повноцінний аксіологічний потенціал у структурі професійної культури вчителя.

Отже, ціннісне ставлення є могутнім підґрунтям аксіологічного потенціалу особистості. Цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості вчителя. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню вчителя притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислово квінтесенцію «вищого» знання про дитину та дитинство як унікальний етап розвитку людини, а також про свій людський та професійний обов'язок перед ними. Без розуміння дитини як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої технологічної активності набувають буденно-утилітарного характеру. Педагогічна інструментовка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується.

Зазначимо, що на шляху до гуманітаризації педагогічної освіти необхідно якнайповніше реалізувати світоглядний потенціал усіх навчальних дисциплін. Не повинно бути жодного заняття (лекційного, практичного чи лабораторного) без трансляції пріоритетних педагогічних цінностей. Гуманітаризація змісту, методів і форм вищої педагогічної освіти поліпшити стан викладання як фундаментальних, так і гуманітарних дисциплін. Адже не секрет, що навіть гуманітарну дисципліну можна викладати на примітивно-ремісницькому рівні без необхідного заглиблення у смисл суспільно-історичних колізій, у світ художніх образів тощо. У будь-якому знанні, яке пропонується майбутньому вчителю, належить окреслити акумульований у ньому ціннісний досвід людства. Гуманітарне викладання вузівських дисциплін передбачає: по-перше, глибоке занурення викладача і студента в духовно-культурний контекст інформаційних блоків, по-друге, системно організовану оцінну діяльність (монологічну і діалогічну), насамкінець, особистісно-творчу інтерпретацію отриманої навчальної інформації.

Отже, успіх здійснюваних в Україні реформ можливий за умови інтелектуального, духовно-культурного розвитку народу, підвищення його професійно-творчого потенціалу через реформування системи освіти на основі пріоритетів загальнолюдських і національних цінностей, з виходом на новий рівень гуманітарної культури суспільства.

Список використаних джерел

1. Андрущенко Віктор. «Філософське самовбивство» останніх радянських гуманітаріїв / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2012. – № 1–2 (11). – С. 7-15
2. Габович О. Гуманітаризація науки чи її криза? / О. Габович // Вісник Національної академії наук України. – 2001. – № 7. – С. 54-61.
3. Гончаренко С.У. І все таки – гуманітаризація // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 3-7.
4. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Тарасенко Г.С. Аксиологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г.С. Тарасенко, Б.І. Нестерович // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 12-15.
6. Чистовська І.П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / І.П. Чистовська // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2008. – №1. – С. 191-195.
7. Эйнштейн Альберт. Как изменить мир к лучшему / Альберт Эйнштейн. – М. : Эксмо, 2013. – 252 с.
8. Rabi I.I. Science: The Center of Culture. The World Publishing Company. New York and Cleveland, 1970. – 150 p.

The article is devoted to the theoretical substantiation of essence and ways of humanitarization of higher education in Ukraine in the context of modern educational priorities. The philosophical and pedagogical ideas by outstanding national education methodologist S. Goncharenko are revealed.

The article ascertains the shortcomings of modern higher pedagogical education, which traditionally focuses on teachers' epistemological aspect of mastering the knowledge of the educational process essence and briefly touches axiological aspects of educational activities. The results of this professional training are significant distortions in the value teachers' attitudes to child and deformations in logic of the teachers influence on students. It is noted that the modern school teachers need humanitarian developed thinking and the formed ability to broadcast human values through knowledge.

The ways of conducting of humanitarian disciplines in pedagogical universities are outlined. There are deep diving of the teacher and student in the spiritual and cultural context information blocks, systematically organized evaluation (monologue and dialogue) activities, personal and creative interpretation of educational information.

Keywords: humanitarization, S. Goncharenko, scientific knowledge, valuable relations, humanitarian pedagogical intellect, ways of humanitarization of higher education.

УДК 378.147:008

Тур О.М.

Тур О.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN DOCUMENT SCIENCE AND INFORMATIVE ACTIVITY

У статті розглянуто поняття особистісно-орієнтованого підходу як методологічної основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Наголошено, що застосування підходу в освіті дає змогу вирішити важливі завдання (розвинути індивідуальні здібності кожного студента до продуктивного спілкування; виявити індивідуальний комунікативний досвід особистості; допомогти студентові через спілкування пізнати себе; змінити комунікативні установки відповідно до сучасних вимог; сприяти самовизначенню та самореалізації кожного студента як суб'єкта комунікативної діяльності; сформуванню у студента комунікативну культуру, правильно визначати напрямки поведінки та ін.). Визначені головні позиції підходу (спрямованість освіти на формування особистості студента, на його комунікативний розвиток, на становлення студента як суб'єкта навчання), а також його завдання (розвиток здібностей до спілкування, рефлексія, саморозвиток, розвиток інтелекту) і функції (гуманітарна, культурологічна, соціалізація). Основна увага приділена умовам реалізації комунікативного підходу (професійно-педагогічним – емпатія, організація комунікативної діяльності, постановка зрозумілих і посильних завдань; психологічним – рефлексія, вільний вибір форми комунікативної діяльності; методичним – педагогічна допомога, усунення перешкод у суб'єкт-суб'єктних стосунках, діалогічні форми педагогічної взаємодії, розвиток і саморозвиток студента, власні моделі комунікативної поведінки, діагностика та ін.) і принципам (продуктивності навчання, ситуативності навчання, суб'єктності, індивідуальності, творчості, успіху, довіри, підтримки, принцип самоактуалізації, демократизму, цілісності, самоусвідомлення, значущості іншої людини, етико-гуманістичний принцип та ін.).

Ключові слова: особистісно-орієнтований підхід, особистість, суб'єкт, самореалізація, рефлексія, емпатія, вища школа.

Кардинальні зміни, що відбуваються у соціально-економічному, політичному та культурному житті нашої держави зумовлюють необхідність радикальної перебудови вищої освіти, мета якої – забезпечити високу якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливої актуальності сьогодні набувають проблеми формування комунікативної компетентності – ключової професійної характеристики особистості, яка передбачає: уміння формувати мету і завдання професійного спілкування, організувати обговорення, керувати спілкуванням, послуговуватися етикетними засобами для досягнення комунікативної мети, проводити бесіду, дискусію, діалог, дебати, перемовини, користуватися різними тактиками для реалізації вибраної стратегії, аналізувати конфлікти, кризові ситуації і вирішувати їх та ін. Основним акцентом Закону України про вищу освіту є його спрямованість на особистість. Спрямовуючи

увагу на особистість, котра прагне до гармонійного розкриття та ствердження свого природного, творчого потенціалу, особистісно-орієнтований підхід головною метою формування комунікативної компетентності проголошує набуття майбутніми фахівцями, у тому числі з документознавства та інформаційної діяльності, високих моральних і комунікативних якостей.

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить про те, що інтерес до особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі невинно зростає. Так, І. Дударенко, О. Ігнатович, В. Рибалка, С. Шандрук, Н. Чеплева розглядають особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип у підготовці майбутніх спеціалістів. Визначенню психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу у навчанні приділяли увагу Ю. Бабанський, В. Давидов, О. Пехота, Л. Проколієнко та ін. Розроблення форм особистісно-орієнтованого підходу належать В. Андрееву, О. Барабанщикову, І. Зимній. Забезпеченню умов особистісно-орієнтованого навчання та виховання присвятили свої праці В. Рибалка, В. Суриков, І. Якиманська та ін. Проте, аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень дозволив засвідчити, що вони не висвітлюють особливості та закономірності реалізації особистісно-орієнтованого підходу до процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Саме тому метою нашої статті є розкриття сутності та специфіки особистісно-орієнтованого підходу, умов та шляхів його реалізації в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід визначаємо як методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, що базується на гуманістичному світогляді і дозволяє через опертя на систему взаємопов'язаних понять, ідей гуманістичної педагогіки, гуманних способів педагогічних дій забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, самоактуалізації й самореалізації особистості студента, розвиток його індивідуальності. Суть особистісно-орієнтованого підходу в освіті полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі на основі використання суб'єктного досвіду кожного студента й поваги до його особистості. Саме цей підхід зосереджує увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для розвитку та саморозвитку особистості, реалізації її природних потенціалів. Особистісно-орієнтований підхід, вважає І. Бех, спрямовує навчально-виховний процес на «... утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [2, с. 43]. Таким чином, центром уваги особистісно-орієнтованого навчання стає неповторна, цілісна особистість, яка прагне максимально реалізувати свої можливості (самоактуалізація), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна усвідомлено відповідально робити вибір у різних складних життєвих ситуаціях [3, с. 293]. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в освіті допомагає людині вибудувати власну особистість, визначити власну особистісну позицію в житті: обрати значущі для себе цінності, оволодіти певною системою знань, виявити коло наукових і життєвих проблем, що цікавлять, засвоїти способи їх вирішення, відкрити рефлексивний світ власного «Я» і навчитися керувати ним.

Особистісно-орієнтований підхід у контексті формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності ґрунтується на трьох основних позиціях. Перша позиція передбачає спрямування навчального процесу в професійній освіті майбутнього фахівця на розвиток його особистості. Під час залучення студентів до комунікативної діяльності, розв'язання ними комунікативних завдань, викладач спрямовує свої зусилля на формування особистісних характеристик та якостей студента (його сприймання, пам'яті, мислення, мови, уяви, почуттів, вольових якостей, здібностей, аналітично-критичного ставлення до життя та ін.). Змістом другої позиції є визнання необхідності максимального сприяння комунікативному розвитку майбутнього спеціаліста – умінням продуктивного спілкування в різних ситуаціях, умовах, соціальному оточенні тощо. Третю позицію спрямовано на ствердження суб'єктної ролі студента в процесі навчання. Студент виступає як суб'єкт освітнього процесу, як активний його учасник.

Особистісно-орієнтований підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності виконує низку функцій, з-поміж яких виокремлюємо: 1) гуманітарну, що полягає у визнанні самоцінності людини і забезпечення її фізичного і морального здоров'я. Механізмами реалізації гуманітарної функції є розуміння, спілкування і співпраця; 2) культуротворчу, спрямовану на збереження, відтворення, розвиток і передавання комунікативної культури через комунікативну діяльність (спілкування). Механізмами реалізації цієї функції є культурна ідентифікація як встановлення духовного взаємозв'язку між людиною і його народом, прийняття його цінностей, моралі, етикету, норм поведінки як своїх і побудова власного життя з їх урахуванням; 3) соціалізації, котра передбачає можливість засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, необхідного і достатнього для входження людини до цього соціуму. Механізмами реалізації цієї функції є рефлексія, збереження індивідуальності, творчість як особистісна позиція в будь-якій діяльності, у тому числі й комунікативній, і засіб самовизначення.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності дає змогу вирішити важливі завдання, зокрема: розвинути індивідуальні здібності кожного студента до продуктивного спілкування; максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний комунікативний досвід особистості; допомогти студентові через спілкування з іншими пізнати себе; змінити комунікативні установки відповідно до сучасних вимог, сприяти самовизначенню та самореалізації кожного студента як суб'єкта комунікативної діяльності; сформувати у студента комунікативну культуру, яка дає можливість якісно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати його напрямки та ін.

Реалізація особистісного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності можлива завдяки дотриманню професійно-педагогічних, психологічних та методичних умов.

До професійно-педагогічних умов відносимо: 1) емпатію як визначальну якість викладача, що зумовлює формування комунікативної компетентності студентів. У словнику термінології з педагогічної майстерності емпатію визначено як «...співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів» [1, с. 15]. Уміння викладача співчувати студентам, бути доброзичливим, бачити в кожному неповторну індивідуальність сприяє розвитку гуманістичних почуттів, створенню у процесі комунікативної діяльності ситуацій особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; 2) організацію викладачем комунікативної діяльності майбутніх фахівців у багатоваріантних гнучких формах, які відповідають гендерним особливостям, специфіці соціального середовища; 3) постановка перед студентами зрозумілих і посильних завдань у чіткій і доброзичливій формі.

Психологічними умовами визначаємо: 1) розвиток у майбутнього фахівця рефлексії – пізнання самого себе як суб'єкта комунікативної діяльності; уміння осмислювати й оцінювати свою комунікативну поведінку, прогнозувати її наслідки, аналізувати власні думки і переживання; міркування про себе як про учасника спілкування (ініціатора чи того, кому адресована ініціатива); усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють партнери по спілкуванню (викладачі, майбутні колеги, батьки, друзі та ін.); 2) можливість вільного вибору студентами форми комунікативної діяльності й способів досягнення мети, усвідомлення відповідальності за власний вибір.

Методичні умови передбачають необхідність: 1) будувати процес формування комунікативної компетентності на принципах самоцінності особистості, глибокої поваги до кожного студента; 2) гармонізувати бажання й цілі майбутніх фахівців із їхніми можливостями й вимогами середовища; 3) розглядати процес формування комунікативної компетентності як процес педагогічної допомоги студентові в його становленні як фахівця. Як зауважує Н. Письменна: «Роль учителя, і ширше – всієї педагогіки – не формувати особистість, а допомогти їй у процесі формування» [4, с. 251]; 4) своєчасно виявляти й усувати причини,

які можуть зашкодити досягненню поставленої мети, а якщо ці причини не вдалося вчасно виявити і усунути, змінювати тактику залежно від нових умов і обставин, що склалися; 5) будувати процес формування комунікативної компетентності на суб'єкт-суб'єктних стосунках його учасників, що передбачає рівноправну співпрацю і взаєморозуміння викладача і студента, а також продуктивне спілкування самих студентів під час вирішення професійних задач; 6) культивувати діалогічні форми педагогічної взаємодії викладачів і студентів, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; 7) забезпечувати розвиток і саморозвиток студента як суб'єкта комунікативної діяльності. Із цією метою: постійно стимулювати внутрішні резерви розвитку особистості, організовувати ситуації спілкування, у яких найкраще розкриваються комунікативні вміння і навички студентів, залучати студентів до вирішення посильних і водночас кожного разу все складніших комунікативних завдань, максимально підтримувати активність студентів; 8) визнавати за студентом право на самовизначення та самореалізацію в особистісно-орієнтованій чи соціально-орієнтованій комунікативній діяльності через оволодіння ним різними способами вербальної та невербальної поведінки; 9) спонукати студентів до вироблення власних моделей комунікативної поведінки і діяльності, пошуку методів їх реалізації, взаємодії з людьми в різних видах діяльності (трудої, пізнавальній, естетичній тощо); 10) забезпечувати кожній особистості можливість індивідуально сприймати комунікативну ситуацію, творчо до неї підходити, широко реалізовувати суб'єктний досвід в інтерпретації й оцінці фактів, явищ на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх установок; 11) діагностувати і виявляти реальний рівень сформованості таких важливих для майбутнього фахівця комунікативних характеристик, як: володіння грамотною, фаховою логічно вибудованою мовою; уміння вести ділові переговори, за допомогою відповідних методів вербального спілкування, готувати публічні виступи, застосовувати певні форми ведення дискусії, проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно-орієнтованого характеру, аналізувати конфлікти, кризові ситуації і вирішувати їх та ін. Критеріями сформованості комунікативної компетентності вважати не тільки рівень досягнутих студентами у процесі теоретико-практичної підготовки комунікативних знань, умінь і навичок, але й сформованість у них певного рівня інтелекту.

Характерною особливістю особистісно-орієнтованого підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності є орієнтація навчальної діяльності не на засвоєння готових знань, а на самостійний пошук і засвоєння необхідної інформації в процесі активної мисленнєвої діяльності, а також вироблення власних шляхів і способів практичного використання засвоєної інформації. Класичні принципи навчання (науковості, доступності, наочності та ін.) визначають загальні цільові установки навчання. Однак вони не дозволяють повно описувати й регламентувати особистісно-орієнтований освітній процес. Тому виникає необхідність у принципах, які визначають специфіку освітньої діяльності студента в особистісно-орієнтованому навчанні. У зв'язку з цим, серед головних принципів О. Хуторський виокремлює наступні: принцип особистісного цілепокладання; принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії; принцип метапредметних основ освітнього процесу; принцип продуктивності навчання; принцип первинності освітньої продукції; принцип ситуативності навчання; принцип освітньої рефлексії [5].

Вищезазначені принципи пропонуємо доповнити іншими принципами, дотримання яких, на наше переконання, забезпечить особистісно-орієнтований характер процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Це, зокрема, такі: 1) *етико-гуманістичний принцип*, що полягає у визнанні цінності студента як особистості, наданні йому можливостей вільного розвитку; 2) *принцип значущості іншої людини*. Наявність знань, умінь, досвіду в будь-якій сфері діяльності, у тому числі й комунікативній, є результатом взаємодії з іншими людьми. Це основа для розуміння значущості для нас інших людей, їх досвідченості, обізнаності, світо-

глядних позицій, комунікативної діяльності тощо. Не можна сформувати високий рівень комунікативної компетентності студента без усвідомлення ним самоцінності, значущості інших людей; 3) *принцип самоусвідомлення*. Усвідомлення майбутнім спеціалістом себе як суб'єкта комунікативної діяльності, як рівноправного партнера по спілкуванню можливе за умови порівняння стилю свого спілкування зі стилем спілкування інших людей. Потреба такого порівняння виникає саме із значущості іншої людини. Якщо рівень сформованості комунікативної компетентності людини дозволяє їй бути цікавим співрозмовником, легко і результативно вирішувати життєві ситуації, досягати успіхів у професійній діяльності тощо, то виникає бажання порівнювати себе з такою людиною, наслідувати їй; 4) *принцип суб'єктності*, основою якого є розуміння особистості майбутнього фахівця основним суб'єктом навчання і розвитку. Принцип суб'єктності зумовлює необхідність допомоги студентові у процесі формування його комунікативної компетентності стати справжнім суб'єктом життєдіяльності, сприяти формуванню і збагаченню його суб'єктного досвіду; 5) *принцип цілісності* розуміють як цілісний погляд на людину, на взаємозв'язок природного і соціального в ній; 6) *принцип індивідуальності* передбачає формування комунікативної компетентності на основі розуміння й урахування індивідуальних особливостей особистості студента; 7) *принцип демократизму*, який орієнтує особистість на можливість вибору різних варіантів комунікативної поведінки. Кожна людина постійно здійснює вибір під час розв'язання суперечностей між певними соціальними вимогами, етикетними нормами, правилами спілкування і своїм особистісним бажанням, досвідом, ставленням до цих норм і правил. Свобода вибору є рушійною силою самореалізації і самоактуалізації особистості; 8) *принцип самоактуалізації* спрямовує студента на реалізацію своїх потенційних можливостей у процесі постійного вибору й прийняття відповідальності за цей вибір. Кожна людина має потребу в актуалізації (відтворенні знань, уявлень, чуттєвого досвіду) своїх комунікативних здібностей, тому важливо постійно підтримувати та всіляко розвивати природні й соціально набуті комунікативні характеристики студента; 9) *принцип творчості та успіху*. Досягнення успіху в комунікативному виді діяльності формує у студентів позитивний «образ-Я», психологічну готовність до майбутньої професійно-комунікативної діяльності після закінчення ВНЗ, позитивну мотивацію до засвоєння знань і вмінь, які мають пряме відношення для успішного розв'язання комунікативних задач, викликає активний інтерес до всього, що пов'язано з процесом спілкування, стимулює процеси самовдосконалення, самоосвіти, зміцнює самооцінку; 10) *принцип довіри, підтримки та особистісного впливу викладача*, під яким розуміють оптимізацію взаємин в системі «студент–викладач». Віра у творчі можливості студентів, довіра до них, підтримка їхніх прагнень до самореалізації та самоствердження повинні усунути надлишкову вимогливість і надмірний контроль з боку викладача, адже не зовнішній вплив, а внутрішня мотивація детермінує успіх формування особистості, у тому числі формування її комунікативної компетентності.

Отже, особистісно-орієнтований підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності ґрунтується на позиціях спрямованості навчального процесу на розвиток особистості студента, максимального сприяння його комунікативного розвитку, ствердження суб'єктної ролі студента в процесі навчання і виконує функцію соціалізації, гуманітарну та культуротворчу. Реалізація особистісного підходу можлива завдяки дотриманню професійно-педагогічних, психологічних та методичних умов, а також використанню принципів, зокрема: етико-гуманістичного, самоусвідомлення, суб'єктності, демократизму та ін.

У контексті вивчення комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в подальших дослідженнях необхідно детально проаналізувати шляхи реалізації гуманістичного, синергетичного, праксеологічного, системного та інших методологічних підходів.

Список використаних джерел

1. Базилевич Н.Г. Словник термінології з педагогічної майстерності / Н.Г. Базилевич, В.І. Бобрицька, С.О. Гладкий Т.Г. Дмитренко та ін. – Полтава : «Полтава», 1995. – 64 с.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К., 1998. – 203 с.
3. Основи педагогіки вищої школи: навч. посібник. / [Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Бондаренко В. В., Пономарьов О. С., Черваньова З. О.]. – Харків : НТУ «ХПІ», 2005. – 600 с.
4. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу / Н. Письменна // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2013. – № 8. – С. 250-254.
5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

In the article the concept of the personality-oriented approach as methodological founding of forming of communicative competence of future specialists is considered on scientific discipline of documentation and informative activity. It is marked that application of approach in education gives an opportunity to decide important tasks (to develop individual flairs of every student to productive communication; to educe individual communicative experience of personality; to help a student through communication to get to know itself; to change communicative options in accordance with modern requirements; to assist self-determination and self-realization of every student as a subject of communicative activity; to form a communicative culture for a student, correctly to determine directions of behavior and other). The principal items of approach (orientation of education on forming of personality of student, on his communicative development, on becoming of student as subject of educating), and also its tasks (developing flairs to communication, reflection, development of intellect) and functions (humanitarian, culturological, socializations). Basic attention is spared to the terms of realization of communicative approach (professionally-pedagogical – understanding, experiencing, organization of communicative activity, raising of clear and feasible tasks; psychological – reflection, free choice of form of communicative activity; methodical – pedagogical help, removal of obstacles in relations, dialogic forms of pedagogical cooperation, development of student, own models of communicative behavior, diagnostics and other) and principles (to the productivity of educating, to the situation of educating, subject, individuality, work, success, trust, support, principle of actualization, democracy, integrity, realization, meaningfulness of other man, ethic principle t and other).

Keywords: the personality-oriented approach, personality, subject, self-realization, reflection, sympathy, higher school.

УДК 37.013-053.2(477)

Ченіль М.М.

Cheril M.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА

PATRIOTIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL INHERITANCE OF GRYHORIIY VASHCHENKO

У статті розкрито зміст українського виховного ідеалу, поняття «патріотизм», його різновидності (стихийний та свідомий), цінності та напрями патріотичного виховання української молоді в педагогічній спадщині Григорія Ващенко. Ідеал національного виховання ґрунтується на двох головних цілях: служіння Богові та Україні. В педагогічному значенні виховний ідеал – людина, котра служить Богові і Батьківщині. В ідеалі віддзеркалюється сутність українського патріотизму. Найвищою формою патріотизму є жертвна любов до Батьківщини. Стихийний патріотизм – це неусвідомлена любов до рідної природи, своїх земляків, рідних звичаїв, традицій,

рідної мови. Свідомий патріот своєї землі, нації є передумовою сили й могутності Української держави. Звернуто увагу на формування патріотичної свідомості, патріотичних цінностей, моральності, духовності, виховання характеру, гідності, правдивості, чесності, вірності.

Ключові слова: український виховний ідеал, патріотизм, стихійний та свідомий патріотизм, патріотичне виховання, благо Батьківщини, Григорій Ващенко.

В епоху кардинальних змін, що відбуваються у суспільстві, відродження всіх сфер життя українського суспільства, складні процеси розбудови Української держави концентрують увагу науковців на змісті освіти і виховання. Реалізація державності залежить від дієвої державницької позиції кожного громадянина. Тому найголовнішим завданням суспільства завжди було, є і буде виховання поколінь гуманістів і патріотів, для яких найвищий ідеал – єдність особистих та національно-державних інтересів.

Патріотичне виховання підрастаючого покоління завжди перебувало в полі зору української освіти, адже дитинство і юність – благодатна пора для прищеплення священного почуття любові до Батьківщини. Проблема патріотичного виховання дітей та молоді в українській педагогічній думці знайшла належне висвітлення. Особливо гостро вона стояла на початку ХХ ст., у період національно-патріотичного та духовного відродження України. Звернення до ґрунтовного, науково-об'єктивного вивчення вітчизняного педагогічного досвіду свідчить про прагнення сучасних дослідників знайти у минулому витоки провідних ідей сучасності і потребу переглянути й переоцінити освітні концепції, які раніше з якихось причин не розглядалися або відкидалися як помилкові. У педагогічній спадщині С. Русової, І. Огієнка, Я. Чепіги, К. Ушинського, М. Галушинського, Г. Ващенка та ін. обґрунтовано зміст і шляхи формування патріотичних почуттів та національної свідомості. Педагогічна спадщина Г. Ващенка є актуальною саме зараз, коли в українському суспільстві продовжує зростати соціальне напруження, не припиняються конфлікти, що наскрізно пронизують усі сфери життя.

Пошуки форм та методів патріотичного виховання дітей і молоді були й залишаються об'єктом пильної уваги вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків. Важливим кроком у цьому напрямі є, безперечно, наукові розвідки, що вивчають зміст, форми і методи патріотичного виховання дітей та молоді (В. Довбня, А. Марушкевич, Ю. Руденко, З. Сергійчук, С. Стефанюк, М. Чепіль та ін.). Науково-педагогічна діяльність Г. Ващенка знайшла відображення у працях А. Алексюка, А. Бойко, О. Вишневського, О. Гентош, Н. Дічек, О. Ковалюк, П. Кононенко, В. Майборода, А. Погрібного, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської. Християнський виховний ідеал у педагогічній спадщині Г. Ващенка висвітлено у статті автора [7]. Життєвий і творчий шлях педагога схарактеризовано у підручнику «Персоналії в історії національної педагогіки.. 22 видатних українських педагоги» [5] і посібнику «Історія української школи і педагогіки» [6]. Творчій спадщині Г. Ващенка присвячено дисертаційні дослідження Г. Бугайцевої, О. Гука та ін.

Г. Ващенко, спираючись на дослідження українських і зарубіжних учених (Дж. Дьюї, П. Лесгафта, М. Монтессорі, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.), обґрунтував шляхи націоналізації та демократизації освіти, зміст і напрями формування творчої особистості, суб'єкт-суб'єктні відносини у навчанні, методи навчання тощо. Уважне ознайомлення з останніми публікаціями вітчизняних науковців з означеної тематики засвідчує, що вони акцентують увагу на значенні наукової та педагогічної діяльності Г. Ващенка, проблемах освіти й організації навчання. Питання патріотичного виховання дітей та молоді не було в них пріоритетним, окремо дослідниками не розглядалося.

Мета статті – розкрити зміст українського виховного ідеалу, поняття «патріотизм», його різновидності (стихійний та свідомий), цінності й напрями патріотичного виховання української молоді у педагогічній спадщині Григорія Ващенка.

Питання національного виховання української молоді, формування національної свідомості, українського виховного ідеалу, національної гідності, виховання патріотів своєї Батьківщини знайшли широке висвітлення у педагогічній теорії і практиці Григорія Ващенка. Аналіз багатогранної педагогічної творчості ідеолога патріотизму, за влучним висловом Н. Дічек [1], свідчить про те, що у працях «Виховання любові до батьківщини», «Виховний ідеал»,

«Хвороби в галузі національної пам'яті», «Мораль християнська і комуністична», «Проект системи освіти в національній Україні», «Виховання чесноти і принциповості», «Роля релігії в житті людства і релігійне виховання молоді», «Виховання пошани до батьків і старших», «Виховання статевої чистоти і стриманості», «Мораль християнська і комуністична» та багатьох інших відображено проблеми патріотичного виховання, які були й залишаються одними із ключових проблем педагогіки, що стоять перед суспільством.

На думку Г. Ващенко, основою освітньої системи мають стати чотири компоненти виховання – морально-релігійне та естетичне, національно-патріотичне, інтелектуальне, фізичне. Їхню єдність педагог порівнював із єдністю психіки людини, виділяючи напрями гармонійного виховання людини, завдяки яким можна максимально ефективно зреалізувати освітню мету: розумове виховання, морально-релігійне, патріотичне, естетичне, фізичне, виховання волі й характеру, мовної культури.

Велику увагу педагог приділяв гармонійному вихованню української молоді, формуванню національного світогляду як узагальненої системи поглядів на світ і своє місце у ньому, розумінню смислу життя як служіння Богові й Батьківщині. Наслідуючи українські національно-культурні традиції, він закликає виховувати в юнацтва патріотичну свідомість, патріотичні цінності, моральність, духовність, закликає молодь до власної людської гідності, на основі чого виробляються правдивість, чесність, вірність.

Зосереджуючи увагу на пошуках виховного ідеалу, Г. Ващенко наголошував на необхідності виховання особистості з почуттям національної гідності, патріотизму, громадянської пошани і злагоди. «Треба виховувати молодь так, щоб вона могла захищати права свого народу і здатна була віддати в боротьбі за нього своє життя. Але, виховуючи в молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, у жодному разі не можна виховувати в неї безглузду національну пиху й презирство до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці». Оскільки, відчувши, що таке несправедливість, український народ «і сам мусить бути справедливим. Але цього мало. Український народ ще з початку своєї історії протягом віків, борючись за своє існування, разом з тим своїми грудьми захищав європейські народи, що несуть на собі ярмо неволі і намагаються скинути його з себе. В цьому велике історичне покликання українського народу. Йдучи за ним український народ має спричинитися до побудови політичного й суспільного життя не на засадах егоїзму, насильства й експлуатації, а на засадах справедливості і гуманності. Служба Батьківщині наказу підкорити свої інтереси потребам українського народу» [3, с. 177].

За Г. Ващенко, ідеал національного виховання ґрунтується на двох головних цілях: служіння Богові та своїй нації. Бог – абсолютна Правда, Любов, Справедливість, Краса. В педагогічному значенні виховний ідеал – людина, котра служить Богові й Батьківщині. У національному виховному ідеалі віддзеркалюється сутність українського патріотизму, який полягає в усвідомленні молоддю значення служіння Батьківщині як особистого обов'язку перед нею, необхідності підпорядковувати свої інтереси потребам українського народу та у духовному зв'язку з Богом і народом. Г. Ващенко був переконаний, що виховний ідеал того чи іншого народу залежить від державного устрою, світогляду, релігії й моралі, від рівня розвитку культури, його національних властивостей. Тільки своя самостійна держава забезпечує добробут і високий культурний розвиток нації, – зазначав педагог у праці «Виховання волі і характеру», а тому запропонована ним система національного виховання носила людино- і державотворчий характер [4, с. 261].

Дуже важливо в українській молоді виховувати любов до рідного краю, до землі, де дитина народилася. Педагог переконує, що «любити свою Батьківщину це означає любити свій народ, рідну природу, шанувати кращі народні традиції, берегти честь Батьківщини, самовіддано працювати для її добра, бути готовим боронити її від ворогів, і, коли цього потребують обставини, бути навіть готовим покласти за неї своє життя» [4, с. 264].

Ураховуючи сьогоденні реалії, на нашу думку, доцільно детально зупинитися на розумінні і трактуванні Г. Ващенком поняття «благо Батьківщини», яке кожна молода людина мусить чітко уявляти собі. Благо Батьківщини – це:

1. Державна незалежність, можливість для українського народу вільно творити своє політичне, соціальне, господарське і релігійне життя.
2. Об'єднання всіх українців незалежно від їх територіального походження, церковної приналежності, соціального стану і таке інше – в одну спільноту, що пройнята єдиними творчими прагненнями і високим патріотизмом.
3. Справедливий державний устрій, який би підтримував лад у суспільстві, в той же час забезпечував особисті права і волю кожного громадянина й сприяв розвиткові й прояву його здібностей, спрямованих в бік громадянської добра.
4. Справедливий соціальний устрій, при якому зникала б і неможлива була б боротьба між окремими групами суспільства.
5. Високий рівень народнього господарства й справедлива організація його, що забезпечувала б матеріальний добробут всіх громадян, була позбавлена елементів експлуатації.
6. Розквіт духової культури українського народу науки, мистецтва, освіти. Піднесення і на такий рівень, щоб Україна стала передовою країною в світі.
7. Високий рівень здоров'я українського народу, зведення до мінімуму всяких посеред нього хворіб і виродження» [3, с. 174 – 175].

Г. Ващенко виділяє стихійний (несвідомий) та свідомий патріотизм. Стихійний патріотизм – «це є неусвідомлена любов до рідної природи, своїх земляків, рідних звичаїв, традицій, рідної мови. В основі його лежать у першу чергу навички. Людина, живучи довго серед певного оточення, так зживається з ним, що воно стає ніби частиною її» [2, с. 67]. Великий вплив на психічні властивості людини, на її темперамент, світогляд, емоції людини має природа, найближче оточення, суспільство, серед якого людина живе.

Стихійна любов до рідного краю стає «грунтом свідомої любові до Батьківщини, справжнього патріотизму». Першою рисою такої любові є усвідомлення приналежності до певної нації та відокремленості її від інших націй. Свідомий патріот знає властивості свого народу, позитивні і негативні риси, рідну природу, історію, літературу, не обмежується пасивною любов'ю до свого краю й народу, його сучасного і минулого, до його мови і культури. Для патріота дорога честь своєї Батьківщини, і він захищає її словом, ділом, повсякчас прагне піднести її честь. Справжній патріот любить свою Батьківщину загалом і не відвертається від неї тому, що її народ «має деякі негативні риси, або тому, що в минулому він робив ті чи інші помилки», мусить знати його покликання і прагнути спрямовувати всі сили на його здійснення [2, с. 69].

Найвищою формою патріотизму, за Г. Ващенком, є жертвна любов до Батьківщини, яка «виявляється в тому, що людина для блага Батьківщини терпить муки і навіть іде на смерть» [2, с. 69]. Свідомий патріот своєї землі, нації є передумовою сили й могутності Української держави. Людина як соціальна істота приходить у світ і проживає у суспільстві, яке має свої особливості, звичаї, свій спосіб життя, свій національний характер, свою, творену віками національну культуру. Таке суспільство ділить спільну історичну долю і бажає жити незалежним життям, яке називається нацією, інтереси, всебічний розвиток якої можуть бути захищені тільки у власній державі. Народ, позбавлений національного обличчя, не може розкрити своїх творчих сил [3, с. 99]. Виховання свідомого патріотизму є завданням кожного виховника.

Педагог стверджував, що любити свій народ можна лише за наявності високої національної свідомості. «Треба уявляти собі український народ як єдину спільноту, що об'єднує в собі покоління минулі, сучасні й майбутні, й відчувати свою єдність з цією спільнотою» [3, с. 176]. Виховати таку свідомість і відповідне до неї почуття нелегко. Продовж віків поляки і «москалі» таку свідомість викорінювали. Як зазначає Г. Ващенко, «московська політика була значно хитріша, ніж польська, й тому національна свідомість населення Галичини вища, ніж свідомість населення Наддніпрянщини» [3, с. 176]. До того ж, галичани і наддніпрянці впродовж віків жили під різними політичними режимами, господарськими і культурними

впливами. Звідси і різниця у мові, побуті, психології. «А це, безперечно, заважає українцям з різних областей щиро й глибоко відчувати себе як єдиний нарід. Цілком зрозуміло, наскільки шкідливе таке роз'єднання. Не переборюючи цього, не зможемо збудувати України» [3, с. 176].

Однозначною є позиція Г. Ващенка щодо розв'язання проблем патріотичного виховання дітей – представників різних національностей. «... треба пам'ятати, що на теренах України живуть і інші народи. З ними доведеться співпрацювати, а це можливе лише за умов справедливого ставлення до них, при якому захищаються права українського народу, але разом з тим не порушується законних прав інших народів» [3, с. 177].

У цьому контексті важливою є свобода. Національне рабство, затримуючи культурний розвиток народу, водночас робить його життя тяжким, сумним, позбавленим радості. Навіть тварина у неволі, мучиться і часто хворіє, хоч би вона й мала досить їжі й чистого повітря, тим більше нудьгує в рабстві людина. Отже, неволя не тільки затримує культурний розвиток народу, але і робить його життя тяжким і сумним. Тому стає цілком зрозумілим, чому поневолені народи з такою впертістю борються за свою свободу, жертвуючи для неї навіть своїм життям. Для кращих представників цих народів ліпше не жити, ніж жити у рабстві. З іншого боку, «в кожній гуманній людині мусить викликати обурення й огиду всякий імперіалізм, намагання підкорити інші народи або тримати їх в рабстві» [2, с. 75].

Виховуючи у молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, як зазначає Г. Ващенко, у жодному разі не можна виховувати в неї безглуздої національної пихи й презирства до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці [3, с. 177]. З тими народами, які живуть на теренах України, доведеться співпрацювати, а це можливо лише при умові справедливого ставлення до них, не порушуючи їх законних прав. Яскравим прикладом цього є твердження педагога: «Виховувати у молоді любов до свого народу, треба разом з тим виховувати справедливе відношення до інших народів» [3, с. 176].

У вихованні патріотів важливе місце займає виховання волі, зокрема таких рис як принциповість і мужність. Педагог закликає вчитися мужності на історичних прикладах, яких в історії України є дуже багато. Справжня мужність «полягає не в тім, що людина, не думаючи, ризикує своїм, а іноді й чужим життям, а в тім, що вона в небезпеці не губить голови, володіє собою, обмірковує ситуацію, вибирає найкращі методи для досягнення мети і жертвує життям лише тоді, коли немає іншого виходу або коли буває загрожена її честь та гідність» [4, с. 327]. Із мужністю дуже тісно пов'язана чесність.

Важливими рисами виховання характеру в українській молоді є чесність, дисциплінованість, працелюбність, наполегливість, здоровий оптимізм, пошана до батьків, стриманість у статевих насолодах, усвідомлення того, що особистість робить в умовах суспільного життя: громадських установах, спорті тощо. Інтереси суспільства мусять бути основним мотивом любові до праці і працездатності. Усі ці риси органічно пов'язані між собою. Відсутність тієї чи іншої риси волі й характеру української молоді призведе до так званої «незавершеності» виховання. Найбільшою ганьбою для українців є і була зрада вірі й Україні. Будуючи систему виховання молоді, треба ретельно проаналізувати властивості мови, побуту і психології, характерні для українців. Позитивні риси характеру слід культивувати, а негативні – переборювати.

Цінним із сучасних позицій у педагогічній спадщині Г. Ващенка є твердження, що основи патріотичного виховання закладаються у сім'ї, а школа спільно з сім'єю, церквою і громадою здійснює навчання і виховання дітей. Школу він уважав головним чинником поступу нації й держави, сформулював вимоги до її організації та функціонування: школа повинна відповідати особливостям народу, а виховання у ній має бути національним, відповідати потребам нації, держави і суспільства. Основним завданням школи педагог уважав формування гідного члена нації, виховання громадянина-патріота України й активного, працьовитого, свідомого своїх прав і обов'язків члена суспільства. Творення культурних цінностей під керівництвом і допомогою вчителів має складати основний зміст життя дитини в школі.

У сучасних умовах виховання в українській школі орієнтується на історичні потреби нації, головна серед яких на сучасному етапі – державотворення. Залучати молоде покоління до творчої участі у рідній культурі, а через неї також до культури загальнолюдської – залишається

основоположною метою сучасного українського виховання. Головним для нас є ідеал України, який об'єднує українців, які, можливо, стоять на різних позиціях щодо досягнення мети. Ідеал України спонукає до боротьби за свободу і державну, економічну, культурну, духовну незалежність української нації. Українська ідея гартує волю і шліфує світогляд борців за свободу, має забезпечити людині шлях власного саморозвитку. Українська ідея втілює у собі прагнення до державності, соборності, патріотизм і готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, почуття національної самопошани й гідності, історична пам'ять, пошана до державних та національних символів, любов до рідної культури, мови, національних свят, традицій, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави, прагнення побудувати справедливий державний устрій, протидія антиукраїнській ідеології, спрямованість до розвитку духовного життя.

Отже, патріотичне виховання української молоді є леймотивом педагогічної спадщини Г. Ващенка. Воно ґрунтується на цінностях, що зросли на історичному ґрунті кожної конкретної нації, і об'єднуються поняттям «національна ідея» (державна незалежність, соборність, патріотизм і готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, пошана до рідної мови, національних і державних символів). Патріотичне виховання орієнтується на історичні потреби нації, головна серед яких – державотворення. Творча спадщина Г. Ващенка становить значний інтерес і має велике практичне значення як для сучасників, так і для майбутніх дослідників, педагогів, вихователів і батьків. Це означає, що суспільству сьогодні належить серйозно підійти до формування в учнів патріотизму, національних і духовно-моральних якостей особистості, творчо використовуючи спадщину видатного педагога.

Подальших наукових пошуків потребує педагогічний доробок Г. Ващенка щодо діяльності молодіжних організацій, їх ролі у формуванні національної свідомості української молоді. Його ідеї є актуальними сьогодні, коли українська освіта перебуває в пошуку змісту освіти, нових форм і технологій навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Дічек Н. Ідеолог патріотизму – Григорій Ващенко : До 125-річчя від дня народження / Н. Дічек // Педагогічна газета. – 2003. – № 3 (березень). – С. 8.
2. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Відродження, 1997. – 214 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків : Т. 1 / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
4. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.
5. Григорій Григорович Ващенко (1878-1967) // Персоналії в історії національної педагогіки.. 22 видатних українських педагоги: підручник / А.М. Бойко, В.Д. Барді та ін. – К. : Професіонал, 2004. – С. 426-459.
6. Любар О.О.Г. Ващенко про національне виховання української молоді / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко // Історія української школи і педагогіки : навч. посібник. – К. : Знання, 2003. – С. 324-333.
7. Чепіль М.М. Християнський виховний ідеал у педагогічній спадщині Григорія Ващенка / М.М. Чепіль // Сучасне українське виховання : матеріали наук.-практ. конф. – Львів : Основа, 1997. – С. 87-92.

The article deals with the content of Ukrainian educational ideal, the notion of «patriotism,» its varieties (spontaneous and conscious), the values and directions of patriotic education of Ukrainian youth in the pedagogical inheritance of Gryhoriy Vashchenko. The ideal of national education is based on two main objectives: to serve God and Ukraine. In the pedagogical sense of educational ideal is a person who serves God and the Motherland. The essence of Ukrainian patriotism. The highest form of patriotism is sacrificial love to the Motherland. Spontaneous patriotism – is unconscious love to native nature, his countrymen, traditions and native language. A conscious patriot of the land is a prerequisite for the strength and power of the Ukrainian state. Attention is paid to the formation of patriotic consciousness, patriotic values, morality, spirituality, education of character, dignity, fairness, honesty, faithfulness.

Keywords: the Ukrainian educational ideal, patriotism, spontaneous and conscious patriotism, patriotic education, the benefit of the Motherland, G. Vashchenko.



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 37.013.74:81'246.3(4)

Pershukova O.

NOTES FROM EUROPEAN EXPERIENCE ON MULTILINGUAL TALKING BOOKS FOR YOUNG SCHOOL CHILDREN LEARNING CREATIVITY

Стаття присвячена одній із актуальних проблем багатомовної освіти вивченню досвіду міжнародного Коменіус – проекту «МиViT» зі створення електронного посібника для навчання школярів п'яти мов (англійської, німецької, іспанської, турецької, російської).

Ключові слова: багатомовна освіта, електронний посібник, європейський досвід.

According to European Commission data 700 million people live in European Union. They belong to different ethnic, cultural and language groups. Besides the 23 official languages of the Union, more than 200 other languages are used for everyday communication including regional languages and languages of national minorities [4]. This means that many children live in families and environments where more than one language is used. Children from monolingual families communicate in kindergartens with their peers speaking other languages and are accustomed to other languages and cultures. Multilingualism in European countries has turned from an exception to a norm in the classroom, which must be taken into consideration by educators as a factor in educational process and one part of the aims of education [2].

In order to solve this complicated problem two main concepts *plurilingualism* and *multilingualism* have been introduced by Council of Europe. In the terminology of the Council of Europe *plurilingualism* refers to the individual use of more than one language, and is related to the psycholinguistic aspect, while *multilingualism* is a coexistence of several languages in a given region or country, and a sociolinguistic dimension of the phenomenon. In the document entitled 'From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development Language Education Policies in Europe' a variety of strategies have been recommended by the Council of Europe to promote both plurilingualism and multilingualism at individual, national, and supranational levels [6]. At the school level a *whole language policy* is promoted, which is based on the assumption that every teacher is a language teacher. Cooperation is needed not only between mother tongue teachers and teachers of other languages, but also between language teachers and teachers of all other subjects. According to the Recommendations of the Council of Europe, young Europeans have to be given opportunities to learn two modern European languages beside their own and understand the value of European language diversity [2].

In this modern European multilingual context, educators have to consider multilingualism as a resource and a means of mutual understanding, tolerance and promotion of respect. At the same time multilingualism is a rather difficult problem. In some European classrooms, children with different ethnic backgrounds and mother tongues are unknown to the teachers. Therefore those languages are not used in the educational process, and a very rich language potential is ignored. 'European school systems rather pursue linguistic homogeneity than language diversity through plurilingual education' says Professor Daniela Elsner of Frankfurt on Main University [3]. Schools need to react adequately to language and cultural changes in European society. One of the ways of doing so is plurilingual education, a complex and multifunctional pedagogical phenomenon, which means using several

languages in the school educational process, learning them as a subject as well as using them as a means of learning.

At the same time linguistic diversity goes hand in hand with the rapid development of new information technology, and many surveys stress great number of children at primary level using computers at home on a daily basis. The new generation of pupils – the so-called ‘Google Generation’ is constantly connected with friends at any time from any location in any country in our world via telephone or computer. Most students are motivated to read multimodal texts from a computer screen more than texts on paper; they feel far more comfortable working on a keyboard than writing in a notebook [3]. As a consequence, European educators need to rethink the concept of literacy from a traditional perspective to a multi-literacy one. Furthermore, methods and materials that support pupils in their multilingual and multi-literacy development need to be developed.

The aim of the article is to inform readers about European experience with the creation of *Multilingual Virtual Talking Books* for young readers, which give them opportunities to learn some languages autonomously and simultaneously as well as develop other competencies.

The problems of textbook production are widely discussed in the works of Ukrainian and Russian researchers: A. Arutiunov (А. Арутюнов), B. Vespalko (В. Беспалько), I. Vum (І. Бім), M. Viatyutnev (М. Вятютнев), F. Dudnikov (А. Дудніков), D. Zuev (Д. Зуєв), V. Kraevskiy (В. Краєвський), I. Lerner (І. Лернер), V. Plachotnyuk (В. Плахотник), V. Red'ko (В. Редько), N. Samujlov (Н. Самуйлов), M. Skatkin (М. Скаткін), M. Shach (М. Шах). Their writings are however mostly dedicated to monolingual textbooks creation. The Professor Christine Helot of Strasbourg University mentions developments in the production of bilingual and trilingual books for little children in France [7, 42-65]. However, in general the problem of producing multilingual textbooks and manuals is not widely investigated in Europe nor in the wider world. In this context the practice in an international group of investigators is interesting for Ukrainian researchers and the authors of text books.

The project named *Multilingual Virtual Talking Books* (MuViT) aims to implement the concept of *pedagogy of multiliteracies*. This concept was developed by an international group of scientists which consisted of ten academics from the USA and Australia and called ‘New London Group’ in 1996. They produced a theoretical overview of the connections between the changing social environment facing schoolchildren and teachers and a new approach to literacy pedagogy that they call ‘multiliteracies’ [9]. The authors of the approach argue that the multiplicity of communications channels and increasing cultural and linguistic diversity in the world today call for a much broader view of literacy than that portrayed by traditional language-based approaches. The authors maintain that the use of multiliteracies approaches to pedagogy will enable schoolchildren to achieve the twin goals of literacy learning: creating access to the evolving language of work, power, and community, and fostering the critical engagement necessary for them to design their social futures and achieve success [3]. The members of the New London Group underlined that education in the 21st century must consider and develop the intercultural, multilingual and technological experience which schoolchildren already have [9].

Before the start of the MuViT project, 8 researchers in the field of first, second and foreign language acquisition, teachers and teacher educators, IT-specialists from Germany, Spain, Turkey, Latvia and Russia searched for a simple-to-use tool which could enhance multilingual learning through the use of new media. The questions to be answered were: How could different languages enter classrooms all over the world and motivate children to learn their own and other languages, including minority languages, school languages and foreign languages, without requesting teachers to be able to speak all these different languages? How could, at the same time, children’s technological understanding and media literacy be developed? [3; 8]

The work of the project under the leadership of professor D. Elsner began from the analyses of the textbook market in different European countries. They came to the following conclusions: 1) the products available for multilingual learning are basically paper books in two languages; 2) sometimes accompanied by CD which are often restricted to two languages (English/Spanish); 3) do not come

with appropriate methodological guidelines for their integration into the language classroom; and 4) are aimed at the development of traditional functional literacy, namely reading [8].

Multiliteracy, in the view of MuViT members, implies the development of functional, visual, and multimodal literacy, plurilingual awareness, critical thinking and digital competencies through the active use of media. Against this background MuViT members and their partners are working on the development, promotion and exploitation of multilingual virtual talking books. These are computer-based storybooks in five different languages (English, German, Russian, Spanish, Turkish developed for children at primary level) integrating different activities for the development of language and cross-linguistic awareness, alongside a concept for an authoring tool enabling children from 8 to 10 years to produce and share their own multilingual storybooks within the MuViT web-community. Children can choose the language or languages in which they want to access the books, and switching languages while reading is possible at any time. Motivation is an integral part of children's learning, and MuViT wants to motivate children to read and listen to texts in different languages, to explore and compare different languages with their own in order to raise language awareness and plurilingual sensitivity, to develop tolerance and understanding for other languages and cultures. Children are given opportunities to use computers for meaningful purposes and even design their own multilingual books on the computer. Being multiliterate is being able not only to read textual messages, but also to be competent in interpreting symbols and images, and in using multimedia and other technological tools, such as the internet, all of which allow us to construct meaning, learn and interact with others. Being multiliterate also embraces understanding multiculturalism and showing respect for diversity, which reflects in effective interaction [3; 8].

Six stories were written by a team of authors of the MuViT group in five languages published as *Easy Reader Books* and digitalized. Three of them are in modern European languages learned at the elementary level (English, German, Spanish) and two other languages (Russian and Turkish) which are the main migrant languages in Germany. The stories are: a story about a boy who wants to become a magician and accidentally changes his sister into a cat (*Magic Maddox*); a traditional tale about a turnip that doesn't come up out of the ground until a little mouse comes to help (*The enormous turnip*); a story about a boy who doesn't like school and wishes to work on different jobs, but soon changes his mind (*Rubin and the magic stone*); a story about the playground (*At the playground*); the story about Mr. Miller who is afraid of anything but his own wild-looking dog (*Mister Miller*); a story about a product that children like all over the world (*Ice Cream*). There are translations in English, Spanish, German, Turkish and Russian made by professionals and printed in Latin and Cyrillic script. Each story is available in five (+ Cyrillic) languages. The learner can listen to the text and read it on the screen. The function of colour marking on the screen is very helpful for understanding, and promotes pronunciation. Illustrations to the texts are culturally adopted in advance. All of the digitalized stories are combined with special pre- and post storytelling tasks. In the pre-reading phase, key vocabulary is introduced on the first screen. Pupils first get information on the story and are introduced to the key vocabulary necessary to ensure text comprehension. For the post reading phase the software includes different tasks concerning three aspects: text comprehension activities, intralinguistic activities, cross-linguistic comparisons. The post-reading tasks ask the learner to listen to and read the story he/she has read in one or more languages. Different other tasks are focused on checking understanding. All of the tasks have been developed, agreed upon and translated by all partners.

The MuViT Authoring tool is an instrument with which pupils together with their teachers can upload their own narratives in different languages, add pictures and recordings and thus create their own multilingual virtual storybooks for other children all over the world. This tool can be accessed in conjunction with the MuViT web community.

The second part of the project deals with teachers and teacher trainers, since development of plurilingual awareness and multiple literacies (function, media, multi-modal, visual etc.) starts with the development of such competencies of the teachers. All of the MuViT tools are supplied with a teacher handbook, an Easy Readers short teachers' guide offering ways for language learning with

readers. The guide comprises different tasks for the pre-, during- and post-reading phases. Another teachers' guide was prepared to accompany the MuVit player (CD) helping teachers to integrate the player and the authoring tool successfully into the teaching process, because it is only if teachers themselves know how to operate the MuVit products appropriately, that they will offer such tools to their pupils. Workshops for teachers and teacher trainees are provided.

The third part of the project is dedicated to researching the effectiveness of MuVit. Researchers involved in the MuVit project want to find out to what extent the products can contribute to a change of attitudes towards pupils' and teachers' own plurilingualism and aspects of multilingualism in European society.

The concept of the multilingual virtual book (*Easy Readers*) in combination with the supplement (*Authoring Tool*) and communication in the web community MuViT, provides students with stimulation in different activities in learning languages, thus developing cross linguistic awareness. It is an instrument for the development of creativity because it gives opportunities to write stories in several languages, make collections and share in the the MuVit web community. The authors consider this manual as a means of forming different competencies:

multilingual functional competence in reading, listening, pronunciation and writing in some languages;

multimodal competence, promoting integrated application of illustrations, texts, sound and colour marking on the screen;

visual competence which is formed through perception and interpretation of illustrations to the texts;

media competence as an ability to submit one's own text to a public;

digital competence which means specific knowledge and skills of using computers;

critical thinking development while checking and making analysis of some facts and ideas, using possibilities of mutual discussion;

multilingual awareness as a competence to receive information about different languages, and sensitiveness in learning, using and teaching them [5].

The modern European context is multilingual, culturally and socially divergent and dictates the need to find new solutions in reforming school education. Ukrainian researcher V. Red'ko points to the necessity of re-orienting educational aims and content as well as technologies and means of their implementation. The situation needs revision of established views on the content of school textbooks in order to identify the students' potential and creativity [1, 209].

In our view the question how well such multilingual virtual books can be used in Ukrainian elementary school and schools other countries remains unanswered. When the project is finished copies of the virtual books will be distributed in the partner countries, but we feel regret because Ukrainian children won't receive them and Ukrainian is not learned among the other languages. But this manual is a powerful means of motivation to learn languages, positive attitudes to different people's cultural peculiarities, creating tolerance and empathy, the recognition of cultural equality and equivalence, and the awareness of the existence of common human values. Multilingual virtual books must be considered as a source of teaching children to learn independently and willingly, to create their own stories and share them with friends, and to communicate safely. We would add that the MuViT project contributes to the development of modern multilingual education theory and practice, and opens prospects for various investigations in different areas of knowledge.

Literature

1. Редько Валерій. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія [Текст] / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Council of Europe, 2001. – 274 p.

3. Elsner, Daniela. Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness and Critical Thinking in the primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talking books [Internet resource] / Daniela Elsner // Encuentro, 20. – 2011. – Pp. 22–38. – URL: <http://www.encuentrojournal.org/textos/Elsner.pdf>
4. European Commission, 2008 [Internet resource]. – URL: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_en.htm
5. Garcia, Ofelia. Multilingual Language Awareness and Teacher Education [Text] / Ofelia Garcia / [eds J. Cenoz and N.H. Hornberger] // Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language. – Springer Science +Business Media LLC, 2008. – P. 385–400.
6. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for Development of Language Education Policies in Europe Main Version. [Text] / Jean – Claude Beacco. – Council of Europe. Language Policy Division. – 2007. –119 p.
7. Language policy for the Multilingual Classroom [Text] // Pedagogy of the Possible / [edited by Ch. Hélot and M.Ó Laoire]. – Multilingual Matters, 2011. – 209 p.
8. MuVit – Multilingual Virtual Talking Books. Progress Report. Public Part [Internet resource] / Comenius: Goethe Universität Frankfurt am Main, 2008. – 28 p. – URL: http://eacea.ec.europa.eu/lp/projects/public_parts/documents/comenius/com_mp_510277_muivit.pdf
9. The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures [Internet resource] // Harvard Educational Review. – Volume 66. – № 1, Spring 1996. – URL: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

The article deals with one of the actual problems of multilingual education – review of the international Comenius - project «MuViT» experience on producing electronic manual for school children learning five languages (English, German, Spanish, Turkish, Russian).

Key words: *multilingual education, electronic manual, European experience.*

УДК: 378. 011. 3 – 057. 175 : 37. 015. 31 : 3

Бачинська М.В.

Bachynska M.

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ

FORMATION OF IDEOLOGICAL ORIENTATIONS OF SCHOOL YOUTH IN TEACHER ATTITUDES OF N.VOLOSHYNA

Стаття присвячена проблемі формування світоглядних орієнтирів особистості. У ній наголошується на важливості виховання патріотичних цінностей та національної самосвідомості у світоглядній позиції молоді. Вона розкриває специфіку науково-педагогічних поглядів відомої вченої, методиста та педагога Н.Й. Волошиної щодо значимості та необхідності формування світоглядно-патріотичних орієнтирів учнівської молоді в умовах сучасного державотворення та державозбереження України. У статті аналізуються основні погляди Ніли Йосипівни Волошиної щодо шляхів виховання національно-патріотичних почуттів та формування світоглядних орієнтирів учнівської молоді засобами мистецтва, зокрема словом художньої літератури. У праці висвітлено педагогічні погляди Ніли Волошиної щодо національно-патріотичного виховного зна-

чення навчальної книги, зокрема підручників з української літератури у загальноосвітніх школах. Висвітлюються науково-методичні прийоми вченої у специфіці складання програм з української літератури для загальноосвітніх шкіл. Акцентується увага на важливості складання програм з української літератури та добору таких творів художнього мистецтва, які виховуватимуть національну свідомість та патріотичні почуття майбутніх громадян української держави саме на загальнодержавному рівні. У науковій праці висвітлено основні педагогічні та методичні заходи і засоби, дібрані та рекомендовані педагогом для ефективного формування в молоді почуттів любові до Батьківщини та її національного надбання. Крім того, подано специфіку організації навчально-виховного процесу в національно-патріотичному дусі та подано основні методичні поради Ніли Волошиної щодо форм, методів і прийомів позакласного формування у світоглядній позиції учнівської молоді національно-патріотичних цінностей.

Ключові слова: Н.Й. Волошина, навчальна книга, національне виховання, національна свідомість, орієнтири особистості, патріотичні почуття, самосвідомість, світоглядні цінності, учнівська молодь, формування особистості, художнє слово.

Цілком очевидно, що проблематика формування світоглядних орієнтирів особистості є актуальною й, безперечно, доцільною. Підкреслимо, що до різних аспектів цієї проблеми зверталися такі античні мислителі як Аристотель, Сократ, відомі просвітителі-педагоги минулого, такі як А. Дістервег, Ж.-Ж. Руссо. Значну увагу проблемі системи цінностей та світоглядним орієнтирам приділяли як вітчизняні мислителі (Іларіон, Володимир Мономах), так і відомі українські просвітники та педагоги Г. Сковорода, І. Огієнко, Г. Ващенко та ін. Теоретичні та методологічні основи зазначеної проблеми знайшли відображення у працях А.І. Леонтьєвої, В.О. Сухомлинського та Ш.О. Амонашвілі. Різносторонні аспекти цієї проблеми висвітлюються в наукових працях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Андрущенко, В. Кременя, В. Огнев'юка, Л. Хоружої, В. Семиченко, І. Бега, Р. Арцишевського та ін.

Наголосимо, що, крім соціальних, економічних, політичних, моральних, релігійних, естетичних, гносеологічних, онтологічних цінностей у свідомості особистості, до системи світоглядних ціннісних орієнтирів важливо віднести і національно-патріотичні. Незважаючи на важливість вирішення даного питання у сучасний проблематичний період державотворення України та реформування національної освітньої системи всіх рівнів, потреби практики, наявність певних теоретико-методичних напрацювань, сама проблематика формування та становлення національного світогляду або національно-патріотичних світоглядних орієнтирів в сучасній молоді є і залишатиметься надалі значимою, необхідною та такою, що потребує вирішення. Це зумовлюється тим, що ступінь наявності національно-патріотичних світоглядних орієнтирів визначатиме поведінку молоді генерції у всіх сферах її життя, у відношенні до Батьківщини, її культури, мови, традицій, усвідомленість молодим поколінням відповідальності за її долю.

Зауважимо, що національно-патріотичні та моральні ціннісні орієнтири в світогляді молоді особистості, як стверджують вітчизняні педагоги, необхідно формувати безпосередньо під час навчально-виховної діяльності. Такої точки зору дотримувалася й доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки – Волошина Ніла Йосипівна (1940-2010 рр.). Аналізуючи її науково-педагогічні нароби, помічається, що вони наповнені цінними для сьогодення матеріалами щодо висвітлення змісту, принципів і напрямів формування національно-патріотичних ціннісних орієнтирів в світоглядній позиції учнівської молоді перш за все на загальнодержавному рівні. Зауважимо, що вчена майстерно поєднувала академічну теорію й шкільну практику, чітко, легко й елегантно розв'язувала складні проблеми методики викладання, а також забезпечувала високий громадський обов'язок – виховувала молодь в руслі як багатовимірною естетичною, так і національно-патріотичною духу, вкладаючи в них невичерпні морально-духовні, патріотично-спрямовані світоглядні орієнтири у широкому суспільстві, що в умовах сьогодення є надзвичайно своєчасним явищем.

Мета статті: висвітлити ключові шляхи формування національно-патріотичних світоглядних орієнтирів учнівської молоді, запроваджених Н.Й. Волошиною у її педагогічній діяльності.

Підкреслимо, Ніла Йосипівна відмічала, що досить часто серед українців можна знайти здивування, чому так мало національно свідомих громадян України серед молоді. Вона була переконана, що причин цьому багато, і їх треба шукати в історії нашого народу. Адже так склалася вже доля нашої України, що протягом віків вона була гноблена, принижена, зневажена. Називали нас, відмічала вчена, то «хлопами», то «хохлами», а ті, хто смів захищати свою націю, свій народ, таврувалися як «буржуазні націоналісти» й винищувалися духовно і фізично. Малоросія входила в Російську імперію, УРСР – у радянську... Імперії заступали одна одну, але залишалося стійке ставлення до українського народу як такого, що не має своєї мови, так, якесь наріччя, а якщо це мова, то вона давно вже не перспективна... Вчена констатувала, що ця настанова століттями спотворювала ментальність українців. Тому нові покоління втрачали здатність діяти, мислити, сприймати й відчувати світ як справжні патріоти, свідомі представники свого любимого краю, країни, України. Радянський режим, за її судженнями, винищував свідомих представників українського народу, сіяв розбрат між різними частинами народу, намагався звести нанівець національну самосвідомість українців [5, с. 5]. А заборона української мови царатом, закриття шкіл з українською мовою навчання в УРСР – це було свідомим зниженням культурного рівня української нації, і, як наслідок, – знищення національно-патріотичних ціннісних орієнтирів учнівської й студентської молоді. Ганебне зречення всього, що мало національні ознаки, вело до патріотичної руйнації особистості, до національного самознищення. Антинаціональний режим убик українців поступово насаджував комплекс «національної меншовартості». Імперські умови, в яких перебувала Україна впродовж багатьох століть, привели до браку в українській ментальності національно-патріотичних рис характеру. А такі риси, за переконаннями вченої, необхідно неодмінно відтворювати, формувати, виховувати, та поглиблювати у свідомості українців, особливо в молодих нащадків української держави [5, с. 6].

Акцентуємо увагу на тому, що у своїй праці «Незабутні зустрічі. До 80-річчя Інституту педагогіки НПН України» Ніла Волошина згадувала, як на Всеукраїнській конференції з естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи виступала з доповіддю про те, що вона робила в школі № 1 Вишневого Київської області з російською мовою навчання аби привити учням любов до української мови, і щоб вони не відмовилися її вивчати: «Тоді в Законі про школу було записано, що можна відмовитись від вивчення української мови, якщо учень чи батьки не бажають її вивчати. Ми разом з учителями В.В. Можарівською, В.В. Постоловським проводили літературні вечори, цікаві зустрічі з письменниками, композиторами, художниками і диво: жоден учень у нас, навіть росіянин, не пропускав уроків української, а через два роки, впродовж яких ці школярі не атестувалися, всі вивчали мову нашого народу» [2, с. 2]. Зауважимо, що саме такі практично-педагогічні методи, на погляд Ніли Волошиної, досить дієві у формуванні високопатріотичних почуттів любові та поваги до національної мови та рідного народу у свідомості своїх вихованців.

Підкреслимо, складаючи програми з української літератури для учнів загальноосвітніх шкіл, методист Н.Й. Волошина із своїми колегами надсилала листи таким відомим українським письменникам, як П. Загребельний, Д. Павличко, Б. Олійник, Ю. Мушкетик, О. Коломієць, О. Ющенко та ін., щоб вони писали свої думки відносно того, які твори вважали доступними для вивчення в школі. Важливо також зазначити, що Ніла Волошина із своїм методичним колегіумом дбала, аби всі дібрані до програми твори апробувалися не в окремих, а в усіх регіонах України [2, с. 3]. Зауважимо, що в умовах сьогодення такий підхід вченої є надзвичайно актуальний й доцільний.

Наголосимо, у своїй роботі «Підручникотворення на порозі третього тисячоліття», вчена зазначає, що, крім того, що навчальна книжка має виховувати молодь, яка орієнтується у

сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринкових відносинах, на передньому плані має стояти й виховання національно свідомої, духовно багатой особистості, яка знає свою мову, історію, культуру, літературу. І знає без перекручень, без ганебного впливу ідеологічних догм [1, с. 2].

Аналізуючи підручники з української літератури для учнів загальноосвітніх шкіл, автором і співавтором яких була Н.Й. Волошина, відзначається, що вони наповнені творами перш за все тих письменників і поетів, чий життєвий і творчий шлях презентує їх істинними синами і доньками української держави, носіями національно-патріотичних ціннісних орієнтирів своєї рідної землі. Також на передніх сторінках кожного з підручників Ніла Йосипівна не забувала включати національну символіку української держави, нагадуючи цим молодому поколінню хто ми є, ким є на народ, носіями імені якої нації є ми самі.

Підкреслимо, що саму художню літературу вчена вважала одним із тих видів мистецтва, що по праву можна найменуєвати засобом найпопулярнішим і найдоступнішим усім. «За своєю природною суттю і суспільним значенням література в школах – предмет яскраво національний», – вважала Ніла Волошина [6, с. 339]. Тому вивчення літератури в школі проводиться не лише за освітньою, але й за виховною метою. Адже засобами мистецтва, була переконала Ніла Волошина, виховується любов до Батьківщини, повага до її мови, історії, звичаїв і традицій [6, с. 6]. Виховну силу художнього слова вчена прирівнювала до краплини води, що раз по раз підточує кам'яну твердиню. Саме воно спрямоване на те, щоб пробуджувати національну самосвідомість народу, особливо тих, хто прийде після нас.

Зазначимо, навчально-методичний посібник «Ми є. Були. І будемо Ми!», редактором якого була Ніла Волошина, можна вважати одним із перших листівок у методичній науці щодо формування патріотичних почуттів, національної свідомості та самосвідомості особистості засобами художньої літератури. У ньому проаналізовано генезу проблеми виховання молодого покоління у національно-патріотичному русі та надано методичні рекомендації вченої щодо формування громадських світоглядних орієнтирів особистості засобами художньої літератури. Життєвий і творчий шлях Івана Багряного Ніла Волошина вважала ефективним прикладом такого формування. Вона рахувала його людиною-носієм високої національної самосвідомості, відданим патріотом України, що перед цілим світом ствердив свою віру в непереможність і вічність свого народу. Нещадним до всіх поневолювачів і катів. Ворогом усякої брехні, підступництва, облуди. Ворогом рабської психології і покори. Ворогом продажних і нищих, юд і фарисеїв, зрадників, перевертнів і донощиків. І водночас возвеличником відважних і сильних, чесних і незрадливих, бентежних і гордих людей – носіїв української і вселюдської правди. [5, с. 147]. Ніла Волошина відмічала, що Іван Багряний піклувався про те, щоб організація української молоді виховувала учнівську молодь в демократичному дусі, вишколювала національно свідомих, політично й всебічно розвинених, високоморальних та активних громадян. Він завжди оптимістично вірив у те, що на Україні настануть кращі часи: «Колись же будуть люди людьми!» На обрії запалить хтось маяк...».

Наголосимо, стаття Івана Багряного з книги «Публіцистика» «Молодь Великої України і наші завдання», вважала Ніла Волошина, має велике практичне значення для виховання патріотизму та національної свідомості. Адже вона була написана для того, аби допомогти сучасній молоді позбутися почуття меншовартості й неповноцінності і повірити і себе, у свою силу, свою українську державу [1, с. 5].

Глибоко патріотичними почуттями, вважала Ніла Волошина, був наповнений віршований роман поета «Скелька», який разом із твором «Аве Марія» був сконфіскований і заборонений цензурою, бо присвята, якою починалася книжка, налякала партійних керівників і редакторів. А присвята була «вічним бунтарям та протестантам, всім, хто родився рабом і не хоче бути ним...» [5, с. 151].

Зазначимо, що як педагог та методист, Н.Й. Волошина рекомендувала давати на розгляд учням загальноосвітніх шкіл під час уроків української літератури проїняту національно-патріотичним змістом сатиричну комедію Івана Багряного «Генерал», яка легко вражає читача своєю стрункістю композиції, довершеністю художньої форми, яскравими образами. І для

зацікавлення цим твором необхідно читати його уривки за особами. П'єса, вважала методист, має «повноцінне» значення у формуванні національної самосвідомості учнів, їхньої віри в свою націю, її незламність і незнищенність [5, с. 157].

Ніла Волошина вважала, що ідеєю виховання любові до свого народу, рідної землі, до України просякнутий також пригодницький роман Івана Багряного «Тигролови». Тому, даючи методичні рекомендації щодо аналізу твору учителями й учнями загальноосвітні шкіл на уроках української літератури, одним із основних проблемних питань роману вважала таке: «Ми – українці, всюди українці». І була переконана, що на основі вивчення родинних народних традицій і звичаїв поведінки сім'ї Сірків, ставленні їх до завязаного українського борця за національну правду Григорія Многогрішного в учнівській молоді можна продуктивно формувати почуття патріотизму та національної гідності [5, с. 161-162].

Н. Волошина констатувала, що пробуджує національну свідомість та патріотичні почуття й роман Івана Багряного «Сад Гетсиманський». Вражає у творі гордість головного героя Андрія, який пройшовши через усі приниження, торттури, страхи, не зламався, а й надалі відчував себе сином української нації, своєї України, а не сталінської «родіни» [5, с. 164, 167].

Досліджуючи творчі наробики Івана Багряного, Ніла Волошина відмічала, що носіями національно-патріотичних ідей в країні письменник вважав не касту, не клас, а саме український народ. Його завітною мрією було об'єднання населення України в єдину українську спільноту. З чужинського краю, з океану, писала Ніла Волошина, Багрянний пророкував, що вірить у ті часи, коли змагання нашої великої нації закінчаться тріумфом, коли наш народ дійде до мети, змиє бруд каторг і порох доріг і вільно й щасливо розправить плечі в своїй власній хаті, де на покуті зорітиме велика власне-українська Правда. Саме через це, вважала Ніла Волошина, письменник заповідав, що треба виховувати людей сміливих і гордих, незалежних у своїх думках і устремліннях, а не «духовних плебеїв», які за гріш продають національну ідею, партію чи друзів, тобто треба виховувати новий тип людини, політика, організатора. І ці настанови Івана Багряного актуальні і для сьогодення [5, с. 157].

Зазначено, що на завершення роботи над творчістю письменника-патріота України Івана Багряного, Ніла Волошина рекомендувала педагогам опрацювати із старшокласниками памфлет письменника «Чому я не хочу повертатись в СРСР?». У ньому автор пояснював, що Вітчизна Україна сниться йому щоночі, але вертатися він на ту «родіну» не хоче до тих пір, поки кривава більшовицька система не буде знищена, і до тих пір, поки «нам, українському народові, не буде повернене право на свободу і незалежність в ім'я християнської правди і моралі». Тому вчена-методист «повертала» письменника-патріота на Україну його творами, його вірою в незалежність і України і її народ, незнищенну могутню націю, що «сама кує й буде кувати свою долю» аби на його прикладі формувати й національно-патріотичну свідомість у молодого покоління нашої держави.

Підкреслимо, що вагому шану для виховання патріотичних почуттів особистості Ніла Волошина надавала й Великому патріотові, Великому Кобзареві Т.Г. Шевченко. Адже його могутнє слово, була переконана вчена, промовляє до нас через віки, нагадуючи нам, що ми Українці, що ми є народом, а не «племенем». Народом, який у 1991 році остаточно проголосував за незалежність своєї держави, країни, України [5, с. 202]. Творчість Кобзаря була і є тією могутньою спадщиною, яка міцно утверджує національну свідомість та розкриває дух патріотизму у людей, що належать як до великих, так і малих націй. Досліджуючи творчість письменника, Ніла Волошина відмічала, що листування поета та його художні твори засвідчують те, що Шевченка неабияк турбували суспільно-політичні події тогочасного життя і далекого минулого. Його турбувала вітчизняна історія – історія його народу. Тому поет, пройнятий любов'ю та болем за свій пригноблений народ, писав у своїй поезії, що йому все рівно, чи буде він надалі жити на Україні, чи ні, чи згадає чи забуде хтось його на чужині, але поету було боляче думати про те, що якісь злії люди можуть пристати, скривдити і згубити його любиму країну Україну.

Особливістю творчості Шевченка, вважала Ніла Волошина, є те, що його національно-патріотична ідея творів, і самі твори вже давно набули інтернаціонального значення. І покликані на те, щоб не лише формувати національно-патріотичні почуття не лише в нащадків українського народу, але й інших народах та націях [5, с. 215].

Зауважимо, Ніла Волошина глибоко переймалась творчістю Великого Кобзаря, рекомендувала його творчим словом формувати світоглядно-патріотичні орієнтири в учнівській молоді. Вчена вважала, що національно-патріотичні ідеї Т.Г. Шевченка надзвичайно дієво впливають на формування ціннісних орієнтирів в світоглядній позиції майбутніх громадян сучасної української держави.

Підсумовуючи, зазначимо, що формування національної свідомості та гідності Ніла Волошина висвітлювала як пріоритетні орієнтири у процесі формування світоглядних цінностей. Вона акцентувала увагу на важливості наповнення виховання національним змістом, створенні умов для навчання і спілкування національною мовою, вивчення традицій, звичаїв, обрядів свого народу, вивчення національної художньої літератури [4, с. 158]. Педагог підкреслювала, що у системі національного виховання необхідно дбати, щоб молоде покоління пізнавало багатство мови і культури українського народу, щоб позбулося почуття меншовартості, ганебної сором'язливості через те, що говоримо рідною мовою, їмо національні страви, зберігаємо елементи своєї етнічності у побуті. І виховуючи учнівську молодь усім тим, що носить дух та духовність національного характеру, особливо мистецтвом, словом художньої літератури, педагогічні постаті зможуть здійснювати ефективний вплив на формування національно-патріотичної ціннісних орієнтирів у свідомості молодих вихованців.

Список використаних джерел

1. Волошина Н.Й. Іван Багряний / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 3. – С. 2-5.
2. Волошина Н.Й. Незабутні зустрічі. До 80-річчя Інституту педагогіки НПН України / Н.Й. Волошина // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. – 2006. – № 9-10. – С. 2-3.
3. Волошина Н.Й. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 3. – С. 2.
4. Кучинська І.О. Ідеї патріотичного виховання у педагогічних поглядах Ніли Волошиної. Збірник наукових праць / І.О. Кучинська // Педагогічна освіта («Теорія і практика»). – 2014. – Випуск 1 (16), – С. 156-160.
5. Ми є. Були. І будем Ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: навч.-метод. посібник / за ред. Н.Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2003. – 216 с.
6. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібник / Н.Й. Волошина, О.М. Бандура, О.А. Гальонка та ін.; ред. Н.Й. Волошина. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 6, 339.

The article deals with the problem of formation of ideological orientations of the individual. It stresses the importance of education and patriotic values and national identity in the ideological position of youth. It reveals the specific scientific and educational views known academic, practitioner and teacher N. Voloshyna on the importance and the need to develop guidelines ideological and patriotic young students in today's state-building and the state reservation of Ukraine. This article analyzes the basic views of Nily Josephovna Voloshyna on ways of education of national patriotism and ideological orientations, formation of school youth through art, including short fiction. The paper highlights the pedagogical views, Nily Voloshyna on national-patriotic educational value of textbooks, particularly textbooks on Ukrainian literature in secondary schools. Highlights scientific techniques of academic programming in the specifics of Ukrainian literature for secondary schools. Attention is focused on the importance of programming with Ukrainian literature and selection of works of art, which cradle the national consciousness and patriotism future citizens of the Ukrainian state is on the national level. The scientific work covers basic teaching and learning activities and tools tailored and recommended for effective teacher formation in young feelings of love for the motherland and its national heritage. In addition, given the specificity of the educational process at the national and patriotic spirit are the main methodological advice of Nily Voloshyna on the forms, methods and techniques of extracurricular formation of the ideological position of school youth of national-patriotic values.

Key words: N. Voloshyna, educational book, national education, national consciousness, orientation identity, patriotism, identity, ideological values, young students, identity formation, declamation.

УДК 372.881.1(410)

Гриненко Д.В.

Hrynenko D.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE MODERN FOREIGN LANGUAGES EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND

У статті розглядаються основні тенденції розвитку шкільної іношомовної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, а також визначаються чинники, що зумовили ті чи інші зміни в іношомовній освітній політиці цієї країни, а саме впровадження оновлених освітніх програм, стандартів, вимог до роботи вчителя, застосування інтегрованого підходу до навчання, тощо. Доведений їх позитивний вплив на сприяння підвищенню рівня компетентності випускників британських шкіл та презентовані статистичні дані, що чітко демонструють позитивні тенденції у розвиткові процесу формування іношомовних комунікативних навичок школярів на різних етапах вивчення іноземних мов. Зважаючи на те, що розвиток британської іношомовної освіти не можна вважати однорідним та лінійним через поділ цієї країни на окремі частини (Англія, Шотландія, Уельс та Північна Ірландія), кожній з яких притаманні прийняття власних освітніх документів, автор статті висвітлює особливості розвитку іношомовної освіти кожної частини окремо, а також демонструє деякі спільні та відмінні риси, притаманні навчанню іноземних мов у кожній з них.

Окрім того, у статті визначаються цілі, що ставить перед собою британська іношомовна освіта, а також деякі інновації, що були у ній введені. Особливо яскраво ці зміни позначилися на впровадженні інтегрованого підходу до навчання, що забезпечує не лише удосконалення комунікативних навичок, а й допомагає водночас здобути практичні знання з інших предметів. Інноваційним стало й оцінювання навчальних досягнень учнів. Автор статті наводить сучасну схему такого оцінювання, що активно застосовується педагогами в процесі навчання учнів у школі та забезпечує точність оцінки результатів їх навчальної діяльності.

Ключові слова: *учень, школа, Великобританія, іношомовна освіта, освітні програми, інтегрований підхід, оцінка навчальних досягнень учнів, комунікативна компетентність, цілі навчання, результати навчання*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день постійні зміни в політичній, економічній та соціальній сферах життя суспільства зумовлюють нагальну необхідність удосконалення шкільної освіти, основною метою якої постає максимальна орієнтація на потреби індивідуума. В умовах сучасної глобалізації особливо актуальним є питання високого рівня ефективності процесу вивчення іноземних мов у середніх загальноосвітніх закладах, робота над яким проводиться урядами провідних країн світу, зокрема і Сполученого Королівства Великої Британії та Північній Ірландії. Характерними особливостями змін, що вже довели доцільність свого впровадження у британських школах, виявилися створення оновлених освітніх програм, вироблення нових вимог до знань учнів на кожному етапі їх навчання, «введення сучасної іноземної мови до стандарту початкової освіти, забезпечення інтегрованого підходу до навчання» [1, с. 63], застосування передових інформаційно-комунікативних технологій на уроці іноземної мови, підвищення якості роботи вчителів, а також уможливлення зростання рівня ефективності оцінювання навчальних досягнень учнів [2, с. 25].

Вивчення ж позитивного досвіду досліджуваної країни у цій сфері є особливо актуальним і зможе стати у нагоді для багатьох держав, у тому числі й для України.

Аналіз останніх досліджень. Питанню розвитку базової освіти у країнах ЄС і, зокрема, Великобританії присвячені роботи таких вітчизняних та зарубіжних науковців як С. Андреев, Н. Балацька, В. Бейзеров, С. Вербицька, Т. Вудвард, Л. Волинець, М. Гаврилюк, К. Гаращук, Г. Єгоров, Н. Лавриченко, О. Локшина, Б. Мельниченко, О. Першукова, І. Постоленко, Дж. Річардс, К. Стеффенс, Н. Шеверун. Проблема удосконалення шкільної іншомовної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, а також основні тенденції її розвитку висвітлені в працях І. Борисенко, М. Еванс, Л. Заболоцької, О. Козар, Н. Нікольської, О. Першукової, Д. Раяна, К. Рінджа, Т. Тінслі, Л. Фішер, І. Чистякової. Питання покращення ефективності роботи вчителя на уроці іноземної мови стало предметом наукового інтересу О. Бевза, К. Річардза. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення іноземних мов як однієї з найважливіших передумов ефективності навчання досліджували Р. Карнейро, В. Клайд, П. Лефрере, І. Малицька.

Однак вищезгадані дослідження не достатньо вичерпують питання удосконалення та розвитку іншомовної освіти у Великобританії, а тому воно потребує особливої уваги з боку сучасної педагогічної науки.

Мета статті полягає у виокремленні основних особливостей розвитку шкільної іншомовної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, визначенні позитивного та негативного впливу, що справили ті чи інші зміни, задля можливого застосування зарубіжного досвіду у середніх загальноосвітніх закладах України.

Основна частина. Шкільна освіта Великобританії у ХХІ столітті – це, перш за все, освіта, націлена на формування випускника, компетентного у будь-якій сфері життя. З метою підтримки належного рівня навчання, а також забезпечення можливості його максимального вдосконалення уряд цієї країни впровадив низку оновлених освітніх програм. Зокрема, вони стосувалися сфери навчання іноземних мов, котрі вважалися однією з найменш перспективних галузей науки з огляду на можливість застосування учнями рідної англійської мови як універсальної у будь-якому куточку світу. Однак, незважаючи на досить високий рівень життя у цій країні (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії займає 6 місце у світі та 3 місце в Європі за рівнем розвитку економіки [7, с. 2]), необхідність подальшого економічного зростання як одного з ключових пріоритетів роботи уряду на початку ХХІ століття стає причиною усвідомлення недостатності вільного володіння випускником школи лише однією мовою. До основних факторів, котрі зумовили популяризацію предмету «Іноземна мова», слід віднести очевидність необхідності застосування двох або більше мов у процесі міжнародної комунікації, зростання кількості мультилінгвального населення, а також носіїв таких мов як арабська, іспанська, мови урду та гінді у всьому світі. Крім того, сучасні тенденції демонструють, що все більше важливих інтернет-ресурсів представляють свою інформацію не англійською, а іспанською, німецькою чи японською мовами [8, с. 11-12]. Цей чинник значно вплинув на необхідність вивчення іноземної мови в школі з огляду на потребу у використанні британцями Інтернету як невід'ємної частини ділового та повсякденного життя (близько 73% усього населення Великобританії хоча би раз на день користуються всесвітньою мережею [7, с. 2]). Важливою залишається й величезна популярність онлайн-торгівлі у цій країні, а також створення різноманітних соціальних мереж. Так дослідження продемонстрували, що 82% інтернет-користувачів регулярно купують ті чи інші товари онлайн [7, с. 2], а більш, ніж третина британського населення активно спілкується в Інтернеті за допомогою блогів чи соцмереж [7, с. 3]. З цих причин іншомовна освіта у Великобританії починає бути націленою на формування освіченого громадянина з толерантним ставленням до представників інших культур, «мобільного, завдяки опануванню іншомовним мовленням, готового до вільного пересування в межах ЄС та спілкування зі співрозмовниками, для яких виучувана мова є як рідною, так і іноземною, професійно конкурентоспроможного, ..., щоб витримувати

професійне суперництво з іншими спеціалістами в межах ЄС» [3, с. 102]. Високий рівень знань не лише дасть змогу вчитися та працювати в інших державах [5, с. 1], а й стати конкурентоздатним на ринку праці рідної країни.

При цьому іншомовна освіта Великої Британії ставить перед собою такі цілі: навчити дітей розуміти усну та письмову мову, представлену в автентичних джерелах, грамотно відповідати на поставлені запитання; сформувати навички вільно, спонтанно та впевнено спілкуватися іноземною мовою, підбираючи при цьому лексичні одиниці, а саме слова, вирази та кліше, що найбільшою мірою відповідають стилю та жанру говоріння; навчити школярів створювати письмові тексти будь-якого об'єму, що можуть бути націлені на різноманітні типи аудиторії, правильно застосовуючи при цьому вивчені граматичні структури; розвинути уміння дитини правильно оцінити письмовий текст, написаний іноземною мовою [5, с. 1]; сформувати певні види компетентності, а саме лінгвістичну, дискурсивну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності [8, с. 142].

Аналіз тенденцій розвитку іншомовної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії продемонстрував, що окрім формування оновлених цілей навчання, основоположним фактором, котрий значною мірою вплинув на ефективність навчання іноземних мов, стало введення цього предмету до програми початкової школи. Такі зміни зумовили зростання рівня сформованості іншомовної компетентності школярів. Піонером у цій сфері виявилася Шотландія, котра заявляла про таку необхідність ще у 1990 році, у той час як в Англії та Уельсі на цю проблему була зосереджена особлива увага лише у 2002 році, коли навчання іноземних мов у початковій школі стало ключовим компонентом Національної мовної стратегії [9, с. 37]. До 2007 року кількість початкових шкіл, що пропонували вивчати іноземну мову у відсотковому співвідношенні зростає з 20-25% до 56%. До 2010 року вже 92% середніх загальноосвітніх закладів визначали іноземну мову як обов'язковий предмет. У вересні 2014 року цей предмет починає входити до програми початкової освіти 100% шкіл [10, с. 37].

Єдиною частиною Великої Британії, котра не підтримала подібних змін, виявилася Північна Ірландія. Розвиток іншомовної освіти на цій території полягав лише у розробці онлайн-ресурсів, призначених для вчителів французької, німецької, ірландської та іспанської мов.

Окрім того, слід відзначити важливий внесок упровадження інтегрованого підходу до навчання у розвиток британської іншомовної освіти. Доцільність подібних змін стала очевидною з огляду на переваги, які помітили як вчителі, так і учні під час його застосування у процесі вивчення тієї чи іншої іноземної мови. Було виявлено, що інтегрований підхід до навчання дає змогу не лише умотивувати школярів вивчати мову та застосовувати набуті навички на практиці, а й забезпечує наявність міжпредметних зв'язків у процесі вивчення. Прикладом ефективного застосування інтегрованого підходу стало заняття з французької мови тривалістю 45 хвилин в одній з британських шкіл [4, с. 218]. Так, на уроці школярам пропонують ознайомитися з основними відомостями про Антарктику. З метою максимальної мотивації учнів матеріал представляється у п'яти основних секціях: нові лексичні одиниці, що стосуються теми «Антарктика», географічні відомості про цей континент, зображення, створені на його території, а також відповідні вправи на перевірку знань мови. Домашнім завданням, яке учні повинні були підготувати на наступне заняття, стала проектна робота на тему, що вивчалася на уроці. Подібний план заняття може застосовуватися не лише на уроці французької, а й на занятті з будь-якої іншої іноземної мови. Таким чином, інтегрований підхід зумовлює зростання рівня самостійності кожного учня, у той же час надаючи вчителю змогу його постійного професійного розвитку, співпраці зі спеціалістами з інших галузей знань, розробки навчального плану, здатного задовольнити потреби учнів. Позитивні зрушення у галузі іншомовної освіти Великої Британії стали очевидними й з огляду на зростання кількості учнів, котрі виявляють бажання вивчати іноземні мови [4, с. 218].

Так, сучасні дослідження британських науковців продемонстрували деякі особливості у виборі школярами тих чи інших мов. Найбільш популярною іноземною мовою виявилася

французька, оскільки $\frac{3}{4}$ британських шкіл пропонують саме цю мову для вивчення [9, с. 8]. Останнім часом усе популярнішою стає й іспанська мова (її вивчають у близько 37% державних та 48% приватних шкіл). Негативні тенденції спостерігаються у навчанні німецької мови; тут постає очевидним значний спад у процентному співвідношенні її вивчення [9, с. 8]. Арабська, італійська, японська, китайська та російська мови були названі такими, що найрідше вивчаються у британських школах і, як правило, входять до шкільної програми як факультативи [9, с. 8]. Крім того, згідно з статистичними даними дівчата більш сумлінно ставляться до вивчення мов, а також набагато частіше обирають для вивчення рідкісні мови, наприклад, мову урду, у той час, як хлопці вважають за необхідне вивчати китайську мову. Польська мова виявилася однаково популярною як серед хлопців, так і серед дівчат [9, с. 24].

Окрім необхідності максимально мотивувати учнів вивчати предмет «Іноземна мова», у процесі навчання іноземних мов особлива увага також зосереджується на функції британського вчителя. Згідно із сучасними стандартами від учителя вимагається створення такого навчального середовища, що стимулюватиме школяра до вивчення іноземної мови та базуватиметься на взаємоповазі у колективі. Він має ставити цілі, що відповідатимуть умінням та індивідуальним особливостям дітей, сприяти їх навчальним досягненням, усвідомлювати початковий рівень знань учнів та будувати навчальні плани згідно з цими даними, стимулювати дітей до відповідального ставлення до роботи та навчання, мати власний високий рівень знань та професіоналізму тощо [9, с. 10-11].

Кожен учитель повинен правильно оцінювати навчальні досягнення своїх учнів. Для цього рекомендується на кожному занятті презентувати дітям цілі уроку, а також стандарти, за якими оцінюється їх робота. Незамінною залишається так звана «стратегія світлофора», згідно з якою учень отримує можливість самостійно оцінити власні досягнення, використовуючи при цьому загальновідомі кольори світлофора: зелений – для високого рівня знань, жовтий – для середнього і червоний, відповідно, для навчальних досягнень низького рівня. Важливим аспектом у вивченні мови є й відсутність «підходу піднятої руки». Якщо раніше учень повинен був піднести руку, аби відповісти на запитання вчителя, виконати ту чи іншу вправу тощо, то сучасні педагоги наполягають на неефективності такого оцінювання і віддають перевагу називанню імені учня, котрий має виконати ту чи іншу навчальну діяльність без попереднього попередження [6, с. 11]. Такий спосіб уможлиблює активну роботу всіх учнів у класі, а також стимулює школяра до вивчення усього необхідного матеріалу, а не презентації лише окремої її частини.

З метою підвищення рівня точності оцінювання, учителів також зобов'язують застосовувати не лише підсумковий, а й проміжний контроль. При цьому останній оцінюється як важливий засіб моніторингу навчання, що дає змогу виявити можливі негативи, котрі перешкоджають ефективному вивченню. У більшості випадків такий контроль здійснюється за стандартною схемою. Ми подаємо таку схему на прикладі навчання навичок усного говоріння (див. схему 1).

Схема 1



Така схема не є універсальною, однак вона дасть змогу значно вдосконалити процес оцінки навчальних досягнень учнів.

Отже, у XXI столітті іншомовна освіта Великої Британії та Північної Ірландії зазнала значних позитивних змін. Основними чинниками, котрі спричинили такий стрімкий розвиток, виявилися неможливість економічного зростання країни без спілкування з носіями інших мов, особливо арабської, китайської та японської, у різних сферах суспільного життя, а також популяризація різноманітних інтернет-ресурсів. Незважаючи на значні позитивні тенденції розвитку сфери іншомовної освіти у середніх загальноосвітніх закладах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії (упровадження інтегрованого підходу до навчання, створення оновлених програм та стандартів, введення іноземної мови до курикулуму, призначеного для початкової школи тощо), усе ж залишається необхідність подальшого удосконалення навчального процесу. В першу чергу, залишається необхідність збільшення академічного часу, відведеного для вивчення іноземної мови, проблема непропорційності показників навчальних досягнень хлопчиків та дівчаток, а також підвищення рівня кваліфікації вчителів.

Список використаних джерел

1. Борисенко І. Етапи розвитку курикулуму початкової освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (Англія, Уельс) / І. Борисенко // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали науково-практичного семінару. – Київ. – 2013. – С. 61-63
2. Волинець Л.Л. Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США : Монографія / Л.Л. Волинець, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, Б.Ф. Мельниченко, О.О. Першукова, Н.В. Шеверун. Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 482 с.
3. Першукова О.О. Модернізація навчання іноземних мов у європейському освітньому просторі / О.О. Першукова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – №1. – С. 93-103
4. Folder Clare. Living Languages: An Integrated Approach to Teaching Foreign Languages in Secondary Schools / Clare Folder. – London: Routledge, 2013. – 304 p.
5. Languages programmes of study: key stage 2. National curriculum in England. – London, Department of Education, September 2013. – 3 p.
6. Looney Janet. What Works in Innovation in Education. England: Implementing Formative Assessment in a High Stakes Environment / Janet Looney, William Dylan. – OECD, 2014. – 15 p.
7. Spethman Martin. Globalization Partners International White Paper 2014. / Martin Spethman, Singh Nitish. – London: Globalization Partners International, 2014. – 14 p.
8. Swarbrick, Ann. Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools: A Reader / Ann Swarbrick. – London: Routledge, 2013. – 336 p.
9. Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. – London, Department of Education, July 2011 (introduction updated June 2013). – 15 p.
10. Tinsley Teresa. Language Trends 2013/2014. The state of language learning in primary and secondary schools in England / T. Tinsley. – Berkshire: CfBT Education Trust, 2014. – 128 p.

In the article, the main tendencies of the development of the foreign languages education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland are considered; moreover, the factors that predetermined that or another changes in the foreign languages policy of this state are determined. They included the implementation of the updated educational programs, standards, the requirements to the teachers' work, the integrated approach to teaching, etc. Besides, their positive influence on the promotion of the increase of the competence level of the British graduates was proved; the statistical data which demonstrate the positive tendencies in the development of the process of the formation of the foreign languages communicative skills of schoolchildren at different stages of learning foreign languages was represented. Taking into consideration

the fact that the development of the British foreign languages education can not be considered simultaneous and linear because of the division of this country in different parts (England, Scotland, Wales, and Northern Ireland), each of them is peculiar for the adoption of their own legislative documents, the author of the article defines the peculiarities of the development of the foreign languages education separately and demonstrates certain similarities and differences that are peculiar for teaching foreign languages in each of them.

Besides, in the article, the aims that are set by the British foreign languages education as well as the innovations which were implemented are determined. These changes had a considerable impact on the integrated teaching approaches which assures not only the communicative skills improvement but also promotes obtaining practical knowledge by pupils in other subjects. The assessment of the pupils' academic achievements became innovative, as well. The author of the article provides a modern scheme of such assessment which is actively used by the pedagogues in the process of teaching pupils at schools and promotes the accurateness of their academic results.

Key words: pupils, school, Great Britain, foreign languages education, educational programs, integrated approach, pupils' academic achievements assessment, communicative competence, academic aims, outcomes of teaching.

УДК 373.5.016:811.161.2'373.45

Гудима Н.В.

Nudyma N.

ЛЕКСИКОГРАФІЧНА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ВИВЧЕННЯ ЗАПОЗИЧЕНОЇ ЛЕКСИКИ

LEXICOGRAPHICAL WORK AT THE UKRAINIAN LESSONS AIMED AT LOANWORDS LEARNING

Невід'ємною ознакою високої мовної культури є володіння лексичним багатством рідної мови. Вивчення лексики в освітньо-пізнавальному плані забезпечує засвоєння учнями наукових відомостей з лексикології, передбачених шкільною програмою. Учні знайомляться зі словом як лексичною одиницею, зі значенням слова, з лексичними шарами української мови з погляду походження і продуктивності вживання запозичених слів.

У статті проаналізовано лексикографічну роботу на уроках української мови з вивчення запозиченої лексики; встановлено, що запозичені лексеми ґрунтуються на позамовному, лексико-граматичному, семантичному, діахронічному принципах. Кожний із цих принципів забезпечує багатогранну роботу над словом як на уроках української мови, так і на уроках з інших предметів.

З'ясовано, що розвиткові практичних навичок під час вивчення запозиченої лексики в загально-освітній школі сприяють різні типи вправ із залученням відповідних словників. Запропоновано систему лексикографічних вправ для вивчення запозиченої лексики на уроках української мови.

Ключові слова: лексикологія, лексикографія, словник, урок української мови, запозичена лексика, вправа, слово, методика, вивчення.

Вивчення лексикології у шкільному процесі української мови посідає одне з провідних місць. Як навчальний предмет українська мова реалізує дві важливі соціально-буттєві функції розвитку школяра: функцію пізнання і налагодження комунікації з суспільством та функцію інтелектуального, духовно-морального, емоційного формування особистості. Оскільки обидві функції реалізуються засобом слова, то лексика відіграє першорядну роль у комунікативно спрямованому навчанні.

Вивчаючи лексику, школярі знайомляться з системою лексичних понять, перед ними розкриваються внутрішньооб'єктивні зв'язки, що створює передумови для вивчення різних розділів шкільного курсу на лексичній основі для цілеспрямованого збагачення словникового запасу учнів.

Шкільний курс лексики базується на відповідних лінгвістичних засадах, під якими варто розуміти той комплекс вихідних позицій мовознавства, що становлять теорію і практику вивчення лексики в школі. Такою вихідною точкою для методики вивчення лексики є вчення про функціональну реальність, що являє собою центральну функціонально-структурну одиницю мови.

Метою нашої статті є аналіз принципів вивчення запозиченої лексики у загальноосвітній школі та опис роботи зі словниками на уроках української мови із запозиченої лексики.

Методика викладання запозиченої лексики в школі вивчалася багатьма дослідниками, серед яких О.М. Беляєв, О.В. Кучерук, В.І. Масальський, В.Я. Мельничайко, І.С. Олійник, М.І. Пентиліук, Г.О. Передрій, С.Х. Чавдаров та ін.

Оскільки лексика тієї чи тієї мови не є звичайною сумою слів, а певною системою співвідносних і взаємопов'язаних фактів, то лексикологія є наукою не про окремі слова, а про лексичну систему мови загалом. У лексикології слова вивчають з погляду їх смислового значення, місця в загальній системі лексики, походження, вживаності, сфери застосування в процесі спілкування, експресивно-стилістичного характеру.

Теми з лексикології, відібрані для вивчення в школі й представлені в програмах і підручниках, в основному відповідають сучасному рівневі розвитку лексикології як науки. Зокрема, таке лексичне поняття, як запозичені слова, допомагає учням усвідомити, що лексика української мови виникла не одразу – вона формувалася впродовж тривалого історичного періоду і є продуктом багатьох епох [3, с. 65].

Порядок повідомлення інформації про лексичні явища, які вивчають у загальноосвітній школі, такий: 1) визначення поняття, його сутності; 2) мета використання лексичного явища в мовленні; 3) способи відображення цього явища у словниках; 4) використання його в різних стилях мовлення [3, с.76]. Наприклад, вивчаючи запозичені слова, учні разом з учителем з'ясовують визначення запозиченого слова, його походження. Учитель акцентує увагу на тому, що запозичені слова – важлива ознака кожної високорозвиненої мови; досконале володіння мовою, її засобами значною мірою залежить від знання запозичених слів, уміння користуватися ними у власному мовленні. Учні дізнаються, що запозичені елементи фіксуються словниками, в яких слова супроводжуються спеціальними стилістичними помітками та тлумаченням. Наприклад: *батут* (фр. batoude, від іт. battuta – букв. удар) – гімнастичний снаряд для стрибків у вигляді натягнутої горизонтально капронової або металевої сітки, що пружинить [9, с. 85]; *брейк* (англ. break – ламатися) – молодіжний естрадно-спортивний танець, що виконується в стрімкому темпі і включає елементи пантоміми та акробатики, а також музика цього танцю [9, с. 103]; *кіднепінг* (англ. kidnapping, від kid – дитина + пар – викрадати) – викрадання людей, переважно дітей, із метою отримання викупу [9, с. 296].

Учні дізнаються також, що запозичені слова нерівноцінні за вживанням у тому чи тому стилі мовлення. Так, у слові *коктейль*, окрім відомого значення – «напій, що становить суміш коньяку, лікеру та вин, іноді з цукром, прянощами тощо» [9, с. 533], – в аналізованій період з'явилося нове, більш загальне – «будь-яка суміш чого-небудь». Напр.: *Я би ні за що не пила коктейль з таким дизайном пляшки* [І. Карпа]; *Один коктейль називається «Малютко» і допомагає бути енергійним цілу ніч* [Л. Дереш]. Іншомовне слово *грант* здавна відоме в українській мові як екзотизм, що позначає спадковий титул аристократа в Іспанії, а також особу, яка має цей титул. Сьогодні ця лексична одиниця має нове переносне значення – «той, хто відомий, видатний, досяг значних результатів, успіхів у певній галузі чи справі, у виробництві чого-небудь».

Напр.: *Газета їхня працювала від якогось фонду демократичного розвитку, редактор – підар-проніра – вибив із америкосів солідний **грант** і вони запустили в світ свою незалежну газету* [С. Жадан]. У сучасній українській прозі слово *абордаж* широко вживається також з інноваційною семантикою – «захоплення людської свідомості». Напр.: *Пряма першою пішла на **абордаж** людського сприйняття. Пряма розбиває хаос першопростору на співплощини, на «тут» і «там»* [Л. Дереш]. У сучасних лексикографічних працях подано лише пряме значення цього слова: «старовинний спосіб морського бою – зчеплення суден для рукопашного бою».

Запозичені слова по-різному використовуються в мовленні. Це залежить від смислових та стилістичних відтінків слів. Запозичені слова, які обмежені у вживанні, використовуються у розмовному або художньому стилі. Наприклад, у художньому стилі запозичені елементи вживаються заради експресивно-стилістичної функції, у розмовному здебільшого запозичені слова виконують номінативну функцію. Зокрема, такі іншомовні слова, які не зафіксовані словниками запозичених слів, як *бас-гітарист* (музикант, який грає на гітарі низького регістру), *віце-міс* (дівчина, яку обирають голосуванням на конкурсі краси; перша після переможниці), *арт-директор* (керівник артистичного шоу, концерту). Порівн.: *Можливо, якби Терезка спрямувала цей таємничий намір на щось людське, – на конкретного молодого чоловіка, що самотів за нею в сусідній аудиторії, або на відомого **бас-гітариста**...* (Л. Дереш); *...що в Полтаві він два роки жив із україночку, що трохи була від нього старша, але ж була **віце-міс** Полтава...* (І. Карпа); *Гога обіцяв познайомити **компаньйона** з майбутнім **арт-директором*** (С. Жадан); *«Викликати тобі таксі?», – питаюсь я і йду до **кельнера**. **Кельнер**, молодий італієць, підморгує мені обома очима, викликає по телефону таксівку й весело соває мені презерватив* (С. Жадан). Слово *кельнер* (офіціант у ресторані) поширене у німецькомовному середовищі та є дублетом до власне українських мовних одиниць. Усі названі запозичені лексеми виконують номінативну функцію.

Вивчення запозиченої лексики, як відомо, ґрунтується на таких принципах: позамовному; лексико-граматичному; семантичному; діяхронічному. Кожний із цих принципів забезпечує багатогранну роботу над словом як на уроках української мови, так і на уроках з інших предметів [3, с. 75]. Розглянемо їх.

Позамовний, або екстралінгвістичний принцип вивчення лексики вимагає зіставлення слів з тими реаліями, які вони називають. На цьому принципі ґрунтується визначення поняття про запозичення, відповідні види наочності тощо. Наприклад, малюнки в підручниках з надписами чи без них з успіхом використовуються вчителем для з'ясування суті запозиченої лексики. Аналізуючи малюнки без надписів, учні йдуть до слова через його предметне зображення, а при аналізі малюнків з надписами – від слова до предмета чи явища зображеного на малюнку. Щоб пояснити учням слово *боулінг*, учитель повинен зобразити на малюнку зал з доріжкою для гри в кеглі і людину, яка кидає шар у кеглі. На другому малюнку слід зобразити результат кидання шару людиною, тобто кеглі, які впали та які залишилися стояти. Таким чином, під час аналізу зазначених малюнків учень краще зрозуміє значення слова *боулінг*. Напр.: *Тут така велика зала при муніципалітеті, стільці виносяться і виносяться, так що, маючи бажання, можна влаштувати, що завгодно, наприклад турнір із **боулінгу**, стіни міцні, стеля десь далеко вгорі, хоча на висоті метрів чотирьох справа наліво над залом нависає вузький місток* [С. Жадан].

Лексико-граматичний принцип ґрунтується на зіставленні лексичного і граматичного значень запозичених слів і допомагає в роботі над іншомовним словом з абстрактним значенням. Наприклад, розрізнення омонімів *бал* (танцювальний вечір) *...вона кружляла у розкішній сукні, наче королева **балу**, прекрасно усвідомлюючи, який тут створює гламур* [Л. Дереш] і *бал* (цифрова відмітка про успіх учня); *туш* (чорна фарба) або *туш* (музичне привітання) відбувається не тільки за лексичними значеннями, але й за їхніми граматичними

ознаками: ...просто торкався долонями її обличчя, розмазуючи помаду й туш... [С. Жадан]; ...помада...потемніла, туш розтекла... [С. Жадан]. Цей принцип сприяє здійсненню взаємозв'язку лексики і граматики.

Семантичний принцип використовується при вивченні, зокрема, лексичного значення запозичених слів, синонімів, міжмовних антонімів, омонімів. Відомо, що слово, вступаючи в різні семантичні зв'язки з іншими словами утворює лексичну парадигму. Щоб з'ясувати значення того чи того члена цієї парадигми, воно зіставляється з іншими словами. Таке зіставлення відбувається на основі семантичного принципу. Його реалізація вимагає спостережень над лексичним значенням запозичених слів. Наприклад, щоб зрозуміти значення слова академічний варто навести учням два приклади, в яких це слово вживається з різними значеннями: академічна заборгованість та академічний театр; театральна драма та життєва драма.

Взаємозв'язок слова з історією народу виражається в з'ясуванні його етимології. Розкриття цього взаємозв'язку досягається за рахунок діяхронічного принципу, який допомагає формувати в учнів правильне розуміння розвитку словника і мови загалом як явищ, зумовлених історією розвитку суспільства. Історичні зміни в житті народу викликають певні зміни в словниковому складі мови. Діяхронічний принцип зумовлює вивчення застарілих слів і неологізмів, лексичних понять, пов'язаних з походженням і розвитком словникового складу мови. Наприклад, для успішного вивчення застарілих слів необхідно зіставити історію речі та історію слова [3, с. 87]. Принцип реалізується в підручнику у формі малюнка, на якому зображена вітрина музею старих речей із назвами. Вчитель разом з учнями розглядає зображені на малюнку речі і ставить учням такі запитання: Чи є серед намальованих предметів такі, якими ми зараз користуємося? Де ми з ними можемо зустрітись? Учні разом з учителем роблять висновок про те, що зображені на малюнку предмети вийшли із ужитку, а отже, і їхні назви є застарілими: дантист, лосини, патефон тощо.

На нашу думку, найпродуктивнішим принципом вивчення запозиченої лексики є лексико-граматичний принцип, який дозволяє розглянути шари запозиченої лексики як внутрішньомовний та зовнішньомовний чинники розвитку та збагачення словникового складу української мови. Лексико-граматичний принцип є зв'язком навчання з життям, свідомого навчання, творчої активності. Наприклад, учитель на уроці розповідає про слова, які запозичені з інших мов, пояснює те, як вони потрапили в українську мову, повідомляє про час їхнього проникнення в нашу мову, про історію цих запозичень, їхні характерні ознаки і засвоєння українською мовою. Неабияке значення при вивченні запозиченої лексики в загальноосвітній школі мають словники іншомовних слів, у яких не тільки міститься вказівка на джерело запозичення, але й лексичне значення цього слова, його стилістичне вживання, що значно полегшує сприйняття іншомовностей учнями. Найбільш популярними є Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень (укладачі Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк, 2008); Словник іншомовних слів (ред.-упоряд. О.С. Мельничук, 1985); Словник іншомовних слів (уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута, 2000); Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень (уклад. Л.О. Пустовіт та ін., 2000); Сучасний словник іншомовних слів (уклад. Л.І. Нечволод, 2007); Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень (гол. ред. В.І. Шинкарук, 2002).

Розвиткові практичних навичок під час вивчення запозиченої лексики в загальноосвітній школі сприяють різні типи вправ із залученням відповідних словників.

Наприклад, можна запропонувати учням розподілити слова на групи залежно від їхнього походження (слова написані на дошці); пояснити, за якими ознаками те чи те слово можна віднести до відповідної групи: *агент, бекон, гетеро, диплом, какао, коледж, ліцей, мандарин, сендвіч, салют, сенсація, секрет, стюардеса, цинізм, юрист*.

Під час виконання цього завдання вчитель знайомить учнів з етимологічним словником, зі словником іноземних слів, з тлумачним словником. Слід також звернути увагу учнів на те, що стислі відомості про походження іншомовних слів в українській мові подаються в тлумачних словниках; у словниках іншомовних слів зазначається джерело та розкривається лексичне значення цього слова в мові, яка передає, а більш ґрунтовні відомості про походження слова подаються в етимологічних словниках: у них, окрім мови-джерела та мови-посередника, зазначається час запозичення, смислові та граматичні зміни, які відбувалися на ґрунті української мови.

Навчальний процес, особливо вивчення запозиченої лексики, без словників уявити важко. Словник стає не лише довідником, не тільки шляхом збагачення словникового складу учнів, а й виконує виховну функцію. Через любов до мови виростає повага й до її носія, виховуються почуття патріотизму та інтернаціоналізму.

Робота зі словниками на уроках з вивчення запозиченої лексики базується на психолого-педагогічних засадах пізнання: від незнання до знань, від мало знайомого до більш відомого. «Серед книжного багатства особливе місце посідають словники як вияв духовних цінностей народу, відображення його мовної культури і національної долі в певну епоху. Дійсно, отримання повноцінної освіти сьогодні практично неможливе без звернення до цього інтелектуального наставника і порадника, своєрідного путівника в океані лексичних скарбів мови, рятувального маяка лінгвістичної інформації в безбережному словесному морі, незмінного довідника у праці практика і науковця» [3, с. 145].

Проте варто зазначити, що в шкільному курсі української мови взагалі й під час вивчення запозиченої лексики зокрема робота зі словниками майже не здійснюється. На це є низка причин: обмежена кількість годин на вивчення теми, відсутність доступу учнів і учителів до словників іншомовних слів. Дається взнаки і недостатній рівень сформованих умінь користуватися словниковою продукцією. Окрім того, в учнів та викладачів здебільшого виникають труднощі у визначенні лексикографічних видань.

При організації словникової роботи вчитель постійно орієнтується на рівень розвитку мови учнів. З одного боку, вчитель є свідком незвичайно тонкої словникової інтуїції дитини, з іншої – спостерігає ускладнення дітей в галузі слововживання та словосприйняття, ускладнення, яке виявляється в словникових недоліках, наявності або відсутності яких є показником рівня розвитку мови. Для розвитку зазначених умінь та навичок учитель може запропонувати учням виявити та виписати зі словників слова, запозичені з певної мови разом із словниковою статей. Робота такого типу не тільки формуватиме навички лексикографічної роботи, але й поповнюватиме лексичний запас учнів, їхні вміння систематизувати, аналізувати тощо.

Далі вправи варто ускладнювати. Так, наприклад, можна запропонувати учням прослухати уривки з творів сучасної української літератури, мова якої характеризується перенасиченням іншомовних елементів:

*Вони будуть маскуватись за **брендами** й музичними термінами, вони пустять посеред себе **рекламні ролики** й досвідчених **промоутерів**, вони заповнять ефір старанно й уміло, як мама в дитинстві заповнює **сендвічами** кошик для виїзду на природу (С. Жадан); Серед усього тамтешнього розмаїття **кабріолетів** ми на орендованому «субару форестері» почувалися просто вуйками на фірі (І. Карпа); Юрік скаржитись, що матиме проблеми з рублями, це ж по курсу треба рахувати, невідомо, що там із **баксом**, із **баксом** все нормально (С. Жадан), Це від Каті такий шматок листа. Мене дуже-дуже тішать її **меседжі** (І. Карпа); Відтак Майнес розповідає нам, як його тато, будучи колись припанкованим студентом **інженерного факультету**, а не **біг-босом** паперової компанії, смажив на кімнатному обігрівачі **сардельки** (І. Карпа).*

Діти на слух сприймають текст, виписують з нього іншомовні елементи, за словниками різних типів з'ясовують їхнє походження і рівень адаптації у сучасній українській мові, якщо можливо, підбирають відповідники з сучасної української мови.

Завдання такого типу розвиває у дітей увагу, слухову пам'ять, примушує застосовувати знання з іноземної мови, здійснювати лексикологічний аналіз, працювати із словниками.

Щоб перевести запозичену лексику в активний словник учня, вчитель повинен пропонувати учням відповідні вправи із використанням словників. Наприклад, учитель може дати учням завдання виписати зі словника запозиченої лексики лексеми, які мають абсолютні синоніми в сучасній українській мові та які абсолютно рівноправні з ними у вживанні. Можна також запропонувати школярам заповнити таблицю прикладами зі словника іншомовних слів:

Сфери життя суспільства	Запозичена лексика
Галузь техніки	<i>Копірайт, принтер, ноутбук, сканер, тюнер...</i>
Економіка	<i>Менеджмент, офшор, маркетинг, депозит...</i>
Суспільно-політична лексика	<i>Імпічмент, мер, спікер, електорат...</i>
Спортивна лексика	<i>Боулінг, ушу, шейпінг, каланетік...</i>
Галузь культури	<i>Імідж, гала-концерт, хіт-парад, тайм-шоу...</i>
Галузь побуту	<i>Кондиціонер, мікрохвильова піч, тостер, фреш...</i>

Отже, вивчаючи запозичену лексику, учні повинні усвідомити, що сучасна українська літературна мова пройшла довгий шлях розвитку, вона є продуктом багатьох поколінь. Кожне нове явище, предмет, ознака, дія викликали у ній появу нових слів, нових значень, які є збагаченням словникового складу української мови. Процес запозичення слів – природний та неминучий, вживання іншомовних слів, як і інших регулює лексична норма. Тому, вибираючи слова, ми повинні звертати увагу на значення, стилістичну забарвленість, вживаність, сполучуваність з іншими словами. Порушення будь-якого з цих критеріїв призводить до мовленнєвих помилок. Щоб уникнути мовних помилок та недоліків учнів слід активно користуватися словниками, без потреби та незнання значення іншомовного слова не вживати його, намагатися, якщо це можливо, замінювати запозичені слова українськими синонімами, тим самим збагачуючи культуру та розвиток мовленнєвої діяльності. А останнє є актуальним завжди і розкриває безмежні можливості для наукової, лексикографічної та навчальної роботи.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. – 1728 с.
2. Гудима Н.В. Словник іншомовізмів української постмодерної прози / Н.В. Гудима. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2011. – 208 с.
3. Методика вивчення української мови в школі / А.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентиліук та ін.: Посібник для вчителів. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.
4. Словник іншомовних слів. – 2-ге вид., випр. і оновл. / [ред.-упоряд. О.С. Мельничук]. – К. : УРЕ, 1985 – 716 с.
5. Словник іншомовних слів / [уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапути]. – К. : Наук. думка, 2000 – 680 с.
6. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
7. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. Л.І. Нечволод]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
8. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / [гол. ред. В.І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 675 с.
9. Шевченко Л.І. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.

The integral characteristic of high language culture is the knowledge of the native language lexical variety. Educational and cognitive aspects of vocabulary learning supply pupils with the lexicology information provided by the curriculum. Pupils get acquainted with the word as a lexical unit, the meaning of a word, the lexical layers of the Ukrainian language from the point of view of loanword origin and usage efficiency.

The article analyses the lexicographical work at the Ukrainian language lessons aimed at loanwords learning. It has been determined that the loanwords are based on the extralanguage, lexical and grammatical, semantic and diachronic principles. Each of these principles provides diverse work on the word at the Ukrainian language lessons, as well as at the other lessons.

It has been found out that different types of exercises done with the help of dictionaries assist practical skills development in the process of learning loanwords at secondary school. The system of exercises for the loanwords learning at the Ukrainian lessons has been modeled.

Key words: lexicology, lexicography, dictionary, the Ukrainian language lesson, loanword, exercise, word, methods, learning.

УДК 37.013.74

Демченко О.Й.

Demchenko O.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧ. ХХІ СТ.

THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF QUALIFIED WORKERS WITH YOUNG CHILDREN AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING IN ENGLAND AT THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURIES

У статті досліджено основні етапи реформування системи підготовки кваліфікованих працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи в Англії в кінці ХХ – на поч. ХХІ ст. Проаналізовано значення національних стандартів для раціоналізації моделей підготовки спеціалістів у роботі з дітьми 3–11 років. Визначено основні проблеми, які постають перед британським суспільством на шляху імплементації національних професійних стандартів на сучасному етапі. Обґрунтовано раціональність творчого використання досвіду Англії в цій сфері для покращення освітньої політики України.

Ключові слова: працівник для роботи з малими дітьми, вихователь, дошкільна установа, національні стандарти для роботи з малими дітьми, професійні вміння, практичні навички, професійна компетентність, різноступенева система надання послуг.

Сучасний етап розвитку України ознаменований її інтеграцією до європейської спільноти. Орієнтація на загальноєвропейські рекомендації щодо якості освіти передбачає модернізацію професійної підготовки педагогічних кадрів. Для визначення основних напрямів функціонування педагогічної освіти в Україні важливого значення набуває вивчення та аналіз досвіду країн Європейської співдружності. Особливої уваги заслуговує досвід Англії, в якій склалася національно-самобутня, перевірена життям система підготовки майбутніх працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи. Ця система стала основою формування

нового покоління вихователів та вчителів, здатних працювати в сучасному постійно конкуруючому суспільстві. В останніх дослідженнях вітчизняних науковців Н.М. Авшенюк [1], В.Б. Гаргай [2], Л.П. Поліщук [3] та зарубіжних авторів М. Ебек [5], Д. Хевей [6], Е. Уорд [7], Б. Уотс [8] увага зацентрована на вивченні досвіду Англії в професійній підготовці вчителів початкової школи. Однак процес реформування системи підготовки кваліфікованих кадрів для усієї різноманітності установ, що працюють із дітьми 3–11 років, не був предметом спеціального вивчення.

У цій статті спробуємо окреслити особливості реформування системи підготовки кваліфікованих кадрів в Англії у період кінця ХХ – поч. ХХІ ст. Доцільно зауважити, що цей часовий проміжок в історії освіти Англії вирізняється введенням національних стандартів дошкільної та початкової освіти, які стали основою її реформування.

В означений період в Англії відбулися бурхливі процеси оновлення та вдосконалення змісту, методів і форм підготовки майбутніх працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи. Зокрема, окрім 95000 зареєстрованих вихователів, від 200 000 до 400 000 осіб (не вчителів) були залучені до роботи з дітьми 3–11 років і їх сім'ями в яслах, початкових школах, сімейних центрах, програмах допомоги сім'ї, іграшкових бібліотеках тощо. Під час соціологічного опитування, проведеного в межах «Проекту до 7 років» [6], в Англії було ідентифіковано близько 85 професій, що мали стосунок до роботи з дітьми 3–11 років, і ця кількість постійно збільшувалася. У своїй доповіді для Жіночої Національної комісії [4] міністр охорони здоров'я доповідала, що між 1988 і 1990 рр. кількість працівників у дитячих дошкільних закладах зросла на 60 % до 58 000. Основну частину цих працівників становили жінки. Завдяки соціологічним дослідженням було з'ясовано, що моделі підготовки професійних кадрів для роботи з дітьми 3–11 років були надзвичайно заплутаними й недосконалими [6]. Існувала певна кількість навчальних курсів для 16–19-річних із навчальними планами, які аж ніяк не відповідали ні змісту, ні цілям майбутньої професії. Єдині навчальні курси для працюючих, здебільшого жінок, не були ліцензовані, а після їх закінчення не видавали сертифікат. Їх тривалість становила від 6 тижнів (один вечір на тиждень) до 1 року. На диво, беручи до уваги рівень відповідальності вихователів та інших працівників дошкільних закладів за благополуччя дитини, документ про освіту не був обов'язковою вимогою для влаштування на роботу. Лише 31 % тих, хто несли відповідальність за дітей в дошкільному закладі чи дитячому центрі, мали відповідну кваліфікацію й тільки 65 % вихователів дошкільних закладів і 57 % їх помічників проходили відповідне навчання [4]. Таким чином, догляд за малими дітьми часто розглядався не як «справжня» професія, а як продовження материнської ролі. Цей підхід, своєю чергою, надавав низького статусу роботі вихователів та інших працівників дошкільних закладів, що сприяло утриманню зарплати в цій сфері на досить низькому рівні, а кількість працівників високою. Ставлення до виховання і навчання дітей як до продовження материнської ролі жінок, відсутність обов'язкових загальнонаціональних вимог до професійної кваліфікації працівників різного рівня для роботи з малими дітьми (окрім вчителів початкової школи державного сектору) формували громадську думку про те, що навчання для отримання роботи в цій сфері не є обов'язковим.

Закон про Дитину 1989 р. став важливим кроком на шляху реформування професійної підготовки працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи. Він уперше уповноважив місцеві органи влади забезпечити навчальні можливості для тих, хто залучений до роботи з дітьми 3–11 років. Директиви, що супроводжували цей Закон (Департамент Здоров'я 1991 р.), називали особисті якості і вказували на необхідність певного досвіду в тих, хто обирає своєю професією роботу з дітьми 3–11 років. Але ні Закон, ні Директиви не ставили обов'язковою вимогою професійну кваліфікацію таких працівників і не конкретизували мінімальний обсяг загальноосвітніх чи спеціальних знань для цього.

У британському суспільстві 80–90-их років ХХ ст. розгорнулися широкі дискусії щодо якостей, якими повинен володіти вихователь дошкільного закладу чи вчитель початкової

школи в оновленій освітній системі. По-перше, на думку британських науковців, вони повинні бути професіоналами, здатними виконувати складну й соціально-важливу роль. «Тільки тим, хто є компетентним, кваліфікованим і зрілим, можна дозволити найширшу професійну автономію», – вважав Е. Уорд [7, с. 9]. Б. Уотс переконував, що якою б не була форма й природа дитячих закладів, вихователі дитсадків, вчителі початкової школи та інший персонал повинні керуватися у своїй роботі такими критеріями професіоналізму:

- професійні знання і навички;
- бажання постійно розвиватися і удосконалювати свої знання та професійний рівень;
- альтруїзм, служіння справі загального добробуту і відповідальність за власний неперервний професійний розвиток [8, с. 12].

М. Еббек, виступаючи на світовому конгресі в Лондоні у 1989 р., наголошував на тому, що критерії професіоналізму є дуже важливими для підняття статусу вихователів і вчителів початкової школи [5, с. 91].

На думку британських науковців, якості, якими повинні володіти працівники дошкільних устав та вчителі початкової школи, можна розділити на 3 категорії: особисті/соціальні якості, професійні вміння та практичні навички.

Працівник дошкільного закладу чи вчитель початкової школи повинен бути такою особистістю:

- гнучкою, з позитивним ставленням до себе й навколишнього світу;
- високоосвіченою, з широким інтересом до мистецтва і знанням законів фізичного світу;
- чутливою до потреб інших, незважаючи на їх культурне і соціальне походження;
- відданою своїй справі;
- зацікавленою проблемами дитини;
- з допитливим розумом і потребою подальшого професійного росту;
- яка володіє так званим «колективним професіоналізмом», уміє ефективно працювати з колегами, батьками, різними агенціями і з дітьми, незалежно від їх культури, релігії чи статі.

Щодо професійних вмінь, то наголошувалось:

- на глибоких знаннях вікових та психологічних особливостей розвитку дитини;
- на умінні передавати знання іншим;
- глибокому розумінні предметів програми раннього шкільного навчання і цінності гри;
- на знанні та повазі до культурних і соціальних схожостей та відмінностей;
- уміннях спостерігати та критично оцінити не лише навчальні програми, які пропонуються, успіхи дитини, але й себе самого;
- на знанні сімейного законодавства;
- умінні захищати інтереси дітей.

До практичних навичок, на думку британських науковців, належать такі уміння:

- планувати програми, що забезпечують неперервність і послідовність освіти і виховання;
- представляти ці програми різним групам людей (професіоналам, непрофесіоналам);
- організовувати команду однодумців для вироблення спільної стратегії навчання і виховання;
- стимулювати особистий розвиток членів своєї команди.

Радикальні зміни в британській системі дошкільного виховання та початкової освіти пов'язані передусім із усвідомленням британським суспільством у кінці ХХ – на поч. ХХІ ст. того, що ключовими передумовами високоякісного догляду за малими дітьми є впровадження загальнонаціональних вимог до педагогічної освіти працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи.

Цей процес почався у 80-их роках ХХ ст., коли британський уряд, стурбований низьким, порівняно з іншими країнами Європи, рівнем кваліфікації робочої сили, уповноважив спеціально створену групу перевірити стан професійної підготовки спеціалістів для усіх секторів, у т.ч. освіти і виховання. Висновки робочої групи вказували на значні недоліки, зокрема наявність великої кількості освітніх установ, які присвоювали кваліфікації без можливості

провести порівняльний аналіз якості знань, що надавались ними; відсутність механізмів перенесення кредитів для отримання релевантної кваліфікації; відсутність системи подальшого професійного розвитку. Багато існуючих на той час кваліфікацій були розкритиковані за опору на теоретичні знання і відсутність зв'язку з реаліями робочого місця. Роботодавці скаржилися, що випускники освітніх установ мали ґрунтовні теоретичні знання, але були погано обізнані з практикою і часто потребували додаткового навчання на робочих місцях.

Наступним кроком став Білий Документ (The White Paper), прийнятий Департаментом зайнятості та Департаментом освіти і науки в 1986 р. Відповідно до нього восени 1986 р. була створена Національна Рада з професійних кваліфікацій (NCVQ), якій доручили виробити раціональну систему професійних кваліфікацій для працівників усіх сфер до 1992 р. Професійні кваліфікації базувалися на ідеї професійної компетентності, тобто здатності виконувати свою роль на робочому місці відповідно до очікуваних стандартів. Оцінювали не теоретичну підготовку, а здатність активно продемонструвати свою компетентність у реальній робочій ситуації. Це свідчило про зміщення акценту із теоретичного передання знань, вмінь і досвіду студентам на практичний результат функціонування випускника як компетентного працівника.

У межах нової системи всі професійні кваліфікації розподілялись на 4–6 рівнів: від базових компетенцій на початкових рівнях, що потребують нагляду експертів (Рівень 1), до складної, спеціалізованої діяльності, яка виконується зі значною мірою автономії, містить деякі управлінські функції і потребує додаткових компетенцій на вищих рівнях (Рівень 6). Кожен із цих рівнів охоплював професійні компетенції, а також способи їх набуття через доступ до системи професійного навчання.

Як результат цих широких державних реформ постало питання про розроблення на основі національних професійних кваліфікацій державних стандартів дошкільного виховання та початкової освіти. Це завдання вперше було реалізоване в межах «Проекту роботи з дітьми до 7 років» за сприянням Консорціуму з Сектору Догляду – органу, який вивчає всі аспекти зайнятості населення в соціальній сфері та сфері медичного обслуговування [6].

Основна вимога Департаменту зайнятості полягала в тому, щоб національні професійні стандарти були вироблені на основі конкретної методології; кожний стандарт складався з певних компетенцій, які необхідні для виконання працівником своїх функцій; а також містив перелік критеріїв, відповідно до яких можна дати оцінку діяльності працівника експертом. Застосування методології розроблення стандартів до сфери дошкільного виховання і початкової освіти дітей було нелегким завданням, оскільки потребувало охоплення всіх працівників, залучених до роботи з малими дітьми та їх сім'ями, з урахуванням цінностей і принципів, прийнятих у цій сфері: цілісності навчання і виховання, важливості залучення батьків тощо. До цієї роботи на різних етапах залучили більш ніж 3000 практичних працівників з різних навчальних та виховних закладів Британії. Перші національні (і шотландські) професійні кваліфікації в сфері дошкільного виховання і початкової освіти дітей, що базувалися на цих стандартах, були впроваджені в лютому 1992 р. Прикладом є сучасні кваліфікації II і III рівнів, які базуються на основних компетенціях, що охоплюють базові функції забезпечення добробуту, навчання і розвитку дітей 3–11 років, а також містять від двох до чотирьох додаткових компетенцій для отримання певного ступеня спеціалізації. Так, скажімо, перші три кваліфікації, які повинні бути акредитовані на рівні III, охоплюють «Освіту і виховання дитячої групи», «Дошкільне навчання і виховання», «Дошкільний заклад». В наступні два–три роки відбувається спеціалізація у таких сферах, як «Допомога сім'ї», «Початкова освіта», «Особливі потреби», «Ігрова діяльність в умовах лікарні».

Упровадження національних (і шотландських) професійних стандартів стало революційною зміною в професійній підготовці майбутніх працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи і призвело до суттєвої раціоналізації моделей підготовки спеціалістів, зокрема:

- формування стандартів виховання і освіти дітей, що базуються на національно усталених критеріях;

- розвиток системи подальшого навчання і професійного росту;
- гнучкість освітньої системи, яка дає змогу працювати в різних закладах догляду і освіти дітей або у сферах пов'язаних із цією професією на основі набутих загальних компетенцій;
- механізм різноступеневої системи надання послуг відповідно до різних ступенів кваліфікацій.

Упровадження національних професійних стандартів для працівників дошкільних закладів і вчителів початкової школи отримало широке визнання і схвалення в британському суспільстві. У звіті Румбольтського комітету зазначили: «Ми вітаємо роботу Національної Ради з професійних кваліфікацій у напрямі встановлення погоджених стандартів для працівників дошкільних закладів та початкової школи. Ми віримо, що за наявності необхідних ресурсів це дасть поштовх значній раціоналізації моделей підготовки професіоналів у цій сфері. Національні стандарти покращать статус працівників, які працюють із малими дітьми, шляхом визнання необхідності високого рівня їх професійних умінь і навичок, а також відкриття перспектив для професійного росту і здобуття нових компетенцій» [4, с. 24].

Стало зрозумілим, що впровадження національних стандартів для забезпечення серйозних реформ у професійній підготовці спеціалістів у межах усієї країни залежатиме від наявності ресурсів, необхідних для створення і підтримки в належному стані високого рівня підготовки спеціалістів та формування інфраструктури для оцінювання їхньої праці. Особлива надія покладалася на підтримку центрального уряду, оскільки впровадження нової системи національних професійних стандартів пов'язували з проблемою зайнятості населення [6, с. 95]. Припускалося, що оцінювання професійної компетенції працівників дошкільних установ і вчителів початкової школи відбуватиметься здебільшого на робочому місці і проводитиметься менеджерами, які, окрім своїх безпосередніх обов'язків, виконуватимуть роль експерта з оцінювання професійної компетентності працівників. Тобто оцінювання здійснюватиметься за допомогою внутрішніх ресурсів.

Однак, як виявилось, такий підхід ускладнювався щонайменше трьома чинниками. По-перше, лише громадський сектор здійснював постійний тиск на державні структури з метою визначення робочих обов'язків і кваліфікацій працівників для роботи з дітьми 3–11 років. Державні установи не мали відповідних служб, які б займалися цією проблемою. Виникало питання: хто має забезпечити підготовку експертів та саму інфраструктуру для оцінювання професійної компетентності?

По-друге, працівники для роботи з дітьми 3–11 років повинні мати високий рівень автономії у своїй роботі. Було відсутнє регулярне спостереження за роботою $\frac{3}{4}$ таких працівників, а відповідно, і оцінювання їх компетентності [6].

По-третє, навіть якщо потенційний експерт з оцінювання професійної відповідності працівників для роботи з дітьми 3–11 років безпосередньо знаходився на робочому місці, виконання ним власних прямих обов'язків стояло на заваді проведенню детального оцінювання роботи інших працівників.

Для широкомасштабної імплементації національних стандартів у сфері виховання і навчання дітей єдиним практичним вирішенням цієї проблеми стало використання кваліфікованих, спеціально підготовлених експертів, які спостерігають за роботою та оцінюють кандидатів безпосередньо на їхніх робочих місцях. Це, своєю чергою, передбачало створення якісно нових інфраструктур і залучення значних ресурсів.

Іншою проблемою для впровадження національних стандартів у Британії є існування не одного, а щонайменше трьох напрямів діяльності, що накладаються один на один, чинник навчання, охорона здоров'я та соціальна робота, зв'язки з громадськістю як додатковий фактор в окремих випадках. Межі часткового їх перекривання неможливо чітко визначити, оскільки кожна з професій, пов'язана з цими трьома сферами діяльності, проводить власний функціональний аналіз щодо необхідності відповідних компетенцій для виконання

конкретних професійних ролей. Сучасна система здобуття професійних кваліфікацій, яка базується на знанні, конкретних вміннях і навичках з одного напрямку, скажімо, викладання певного предмета, не пояснює, як отримати потрібну підготовку для управління багатофункціональним дитячим центром або центром сім'ї. Керівники таких закладів повинні бути компетентними не лише у сфері допомоги батькам, забезпеченні здоров'я і добробуту сімей з малими дітьми, але також у складанні навчальних планів і програм, менеджменті. З огляду на сказане, ключовим є питання про те, чи професійні кваліфікації можуть бути адаптовані, щоб включити спектр компетенцій, необхідних для виконання таких професійних ролей, чи потрібно говорити про підготовку нового виду багатофункціональних професіоналів для роботи з дітьми 3–11 років.

Проведене дослідження дає підставу для висновків, що впровадження національних стандартів значно покращило статус працівників дошкільних установ і вчителів початкової школи шляхом визнання комплексного діапазону робочих обов'язків і високого рівня кваліфікацій, необхідних для їх виконання. Цей процес триває, а отже, продовжується пошук способів вирішення проблем, пов'язаних із підготовкою багатофункціональних професіоналів для роботи з дітьми 3–11 років.

Наукові результати щодо вивчення досвіду Англії могли б бути доцільно використані для покращення освітньої політики України. Особливої уваги, на наш думку, заслуговує подальше дослідження гнучкості британської освітньої системи, яка дає нові можливості для професійного росту й роботи у сферах релевантних з основною професією.

Список використаних джерел

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Авшенюк Наталія Миколаївна. – К., 2005. – 195 с.
2. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы / В.Б. Гаргай // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 74–80.
3. Поліщук Л. П. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції : [навчально-методичний посібник] / Л. П. Поліщук – Житомир: ЖДУ, 2010. – 119 с.
4. Department of Education and Science and Department of Employment (1991) Education and Training for the Twenty-first century, Cmnd 9823, London: HMSO.
5. Ebbeck, M. (1990). Preparing early childhood personnel to be pro-active policy working professionals // Early Child Development and Care 58. – P. 87-96.
6. Hevey, D. and Windle, K. (1990) Unpublished report of Working with Under Sevens Project Occupational Mapping Survey.
7. Ward, E. (1986). – Sound policies promote effective programmes for young children. – Australian Early Childhood Association, Canberra.
8. Watts, B. N. (1987) Changing families: changing children's services // Australian Journal of Early Childhood Education. – № 12(3). – P. 4-12.

The reasons and the main stages in reforming of the system of qualified workers with young children and primary school teachers training in England at the end of XX – beginning of XXI centuries have been researched. The importance of national qualifications for the rationalization of workers with young children (3–11 years old) training model has been analyzed. The main problems facing British society nowadays on their way to implement national professional standards have been determined. The importance of creative use of English experience in this field to improve educational system of Ukraine has been proved.

Key words: worker with young children, early year teacher, pre-school setting, national standards for work with young children, professional skills, practical skills, professional competency, graded levels of services provision.

УДК 371.133(045)

Западинська І.Г.

Zapadynska I.

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ

USAGE OF TEACHERS TRAINING EXPERIENCE IN MODERN PRACTICE

У статті розглядається питання використання досвіду підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у сучасній практиці, проаналізовано стан проблеми професійної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у системі педагогічної освіти України в другій половині XIX – на початку XX ст. Виявлено основні форми організації професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (лекції, семінари та просемінари, практичні заняття, колоквиуми, репетиції, співбесіди), які зазнавали впродовж досліджуваного періоду змін, пов'язаних з поглибленням наукового та методичного рівня занять, упровадженням у їх зміст основних принципів дидактики. Встановлено, що педагогічні ідеї та практичний досвід організації педагогічної практики у ВНЗ України XIX – початку XX ст. можуть бути творчо осмислені та реалізовані в таких напрямках: відновлення статусу «зразкових» шкіл, які б демонстрували досконалі зразки навчально-виховної роботи і слугували майданчиками для науково-методичної роботи кафедр педагогічного закладу; посилення вимог до наставників-керівників практики та суворий нагляд за їх виконанням; відновлення педагогічної практики на перших курсах навчання у класичних університетах.

Ключові слова: практика, педагогічна підготовка, гуманітарні дисципліни, позааудиторна робота.

Важливим напрямом розвитку професійно-педагогічної підготовки є оновлення на демократичній основі її пріоритетів, мети, змісту, забезпечення її гуманізації, що спирається на комплекс ключових положень, серед яких найбільш значимими видаються наступні: визнання людини як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх та професійних потреб, розвиток природних обдарувань; особистісно-зорієнтований підхід у педагогічних технологіях фахової підготовки майбутнього вчителя; органічний зв'язок педагогічної освіти з національною культурою, історією, традиціями українського народу; відповідність рівня фахової освіти світовому рівню; демократизацію освіти, запровадження педагогіки співробітництва у взаєминах «викладач-студент», переорієнтацію викладачів закладів освіти на суб'єкт-суб'єкту взаємодію в освітньому процесі; розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, реалізацію його творчих можливостей через самореалізацію, самовираження та саморозвиток; упровадження нових педагогічних гуманістичних технологій [8 с. 289].

Не втратили своєї актуальності вимоги включати у викладання історії різні аспекти духовної та матеріальної культури минулого (Д.І. Багалій, В.П. Бузескул, М.О. Бережков), обов'язкового формування мовленнєвої культури студентів при вивченні філологічних дисциплін (О.О. Потєбня, М.Г. Халанський, А.О. Добіаш), рекомендації учених-викладачів вищих навчальних закладів не відокремлювати вивчення історії літератури від історії світового мистецтва (О.І. Кирпичников, Л. Колмачевський, Л. Каблуковський, С. Соловійов), розгляд педагогіки не лише як науки про виховання, а як виховного мистецтва, історично обумовленого соціально-культурного явища (М.О. Лавровський, М.М. Ланге, Ф.А. Зеленогорський, С.С. Гогоцький, П.В. Тихомиров, О.Ф. Музиченко).

Метою підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у сучасних умовах є всебічний розвиток та вдосконалення особистості студентів гуманітарних спеціальностей; сприяння подальшому розкриттю їхніх природних здібностей; підвищення морального, культурного, творчого рівня для успішного розв'язання педагогічних завдань на основі демократії та поваги до особистості учня; набуття певної системи якостей, навичок та вмінь, які забезпечують готовність до творчого розв'язання навчально-виховних завдань, сформованість рефлексивної позиції та високий рівень мотивації до майбутньої професійної діяльності.

З огляду на зазначене вище, вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей має бути спрямоване на:

- забезпечення гармонійного поєднання гуманітарної, фундаментальної та фахової складових у змісті професійної освіти;
- створення умов для забезпечення фундаментальної підготовки та індивідуалізації навчання;
- інтеграцію закладів освіти (університетів, інститутів, педагогічних училищ, коледжів, ліцеїв тощо) з метою набуття відповідного рівня кваліфікації майбутнього вчителя;
- використання наукового потенціалу закладів педагогічної освіти для вдосконалення педагогічних технологій навчання й виховання учнів.

Відповідно до «Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», затверджених наказом МОН за № 998 від 31.12.2004 р., підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей здійснюється у педагогічних університетах, що готують фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за напрямом підготовки «Освіта». За умови виконання вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти підготовку педагогічних працівників у класичних університетах та інших вищих навчальних закладах можна також здійснювати за напрямами підготовки та спеціальностями, за якими передбачено присвоєння кваліфікації вчителя: 0202 – «Філологія», 0303 – «Історія».

Вирішенню проблеми вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів сприяє сумлінне збереження та засвоєння, популяризація кращих зразків вітчизняного педагогічного досвіду. У нашому дослідженні розглянуто досвід підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у Київському, Харківському, Новоросійському університетах та Ніжинському історико-філологічному інституті другої половини XIX – початку XX століття, діяльність яких найбільшою мірою відповідає завданням сучасних класичних університетів, у межах яких завдання підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей не є головним, а лише доповнює перелік завдань фахової підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Саме тому вважаємо корисним використання позитивного досвіду ВНЗ України досліджуваного періоду в практиці професійної підготовки педагогічних кадрів класичних університетів. Зокрема використання досвіду Київського, Харківського, Новоросійського університетів, Ніжинського історико-філологічного інституту другої половини XIX – початку XX століття можливе у контексті викладання фахових дисциплін.

У контексті вирішення проблеми підвищення ефективності професійної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у класичних університетах актуальним є використання досвіду спілкування та творчої співпраці студентів та викладачів ВНЗ України другої половини XIX – початку XX століття. Відтак важливим є спеціальне вивчення, творче осмислення та подальше використання різних форм індивідуалізації навчально-виховного процесу, що з успіхом використовувалися у зазначених вище навчальних закладах: співбесіди; спільна науково-пошукова діяльність; консультації; участь викладачів у діяльності студентських наукових товариств; організація професорами університету гуртків з навчальних предметів як ефективної форми позааудиторної роботи; допомога студентам в організації шкільних гуртків та публічних лекцій для учнів; проведення спільних масових культурно-виховних заходів за участю студентів-майбутніх педагогів та учнів середніх навчальних закладів; вивчення й

пропагування прогресивних педагогічних ідей у студентському середовищі шляхом організації бібліотек новітніх видань, презентацій студентських наукових робіт з визначеної проблеми; проведення спільних зі студентами літературних та благодійних вечорів, проведення урочистостей на відзначення ювілейних дат заслужених педагогів, науковців та діячів культури тощо.

Дотичної до зазначеної вище проблематики є використання досвіду Київського, Харківського, Новоросійського університетів, Ніжинського історико-філологічного університету щодо забезпечення можливості вільного вибору студентами додаткових (необов'язкових) навчальних курсів, надання їм можливості самостійного вибору кандидатури викладача з-поміж тих, які викладають ці спеціальні курси. На нашу думку, такі інновації в навчальному процесі вищого закладу освіти стимулювали б викладачів до постійного самовдосконалення та активізували б прагнення студентів до отримання дійсно якісної освіти.

Спеціального всебічного вивчення потребує зміст діяльності літературних, філологічних та історичних гуртків класичних університетів України на початку ХХ століття. До педагогічно цінного досвіду організації науково-дослідної творчої діяльності студентів можна віднести: залучення студентів до новітніх наукових історико-літературних, історико-філологічних, історичних та гуманітарно-методологічних досліджень; розробку та упровадження власних експериментальних методів дослідження мовних явищ, вивчення літературних творів тощо.

Проведене дослідження виявило ефективність діяльності викладачів вітчизняних класичних університетів щодо організації науково-дослідної та науково-творчої діяльності студентів, а саме: вивчення та використання недослідженого ще наукового матеріалу з урахуванням його цінності; проведення власного наукового пошуку у галузі філології, літературознавства, мистецтвознавства чи історії; аналіз та узагальнення одержаних у ході дослідження результатів; формулювання змістовних, логічних та переконливих висновків; поєднання тематики студентських наукових робіт з конкретними нагальними потребами і запитамі сучасної науки, культури й мистецтва.

Заслугує на подальше впровадження в роботу сучасних студентських літературних, філологічних та історичних гуртків та об'єднань досвід видавничої діяльності, як дієвий засіб активізації науково-творчої діяльності студентів.

Уважаємо, що подальшого вдосконалення потребують започатковані у ХІХ століття та частково запроваджені у сучасну практику підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у ВНЗ засоби заохочення студентів до написання творчих робіт (надання іменних премій, публічне нагородження студентів за кращі наукові творчі роботи, нагороди золотою або срібною медаллю, публікація кращих творів у збірниках студентських наукових праць тощо). Важливим джерелом підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, що потребує подальшого осмислення та використання, є написання студентами обов'язкових щорічних творів з дисциплін гуманітарного циклу, періодичні публічні університетські читання кращих студентських творів, видання за рахунок вищих навчальних закладів збірників та альманахів поетичних та прозових студентських творів.

У контексті організації та проведення педагогічних практик у класичних університетах є значущим досвід практичної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей ВНЗ другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Його використання актуалізується необхідністю забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів в умовах скорочення обсягу професійної практики на старших курсах та її необов'язковості на І-ІІІ курсах, і, як наслідок, зниження рівня сформованості практичних умінь та навичок майбутніх учителів.

Критичний аналіз здійснення педагогічної практики у сучасних вищих навчальних закладах дає підстави стверджувати, що переважна більшість студентів гуманітарних спеціальностей на достатньому рівні володіє програмовим матеріалом, має навички викладання навчальної інформації, але відчуває суттєві труднощі у презентації перед класом власних знань у межах уроку, виборі його структури та доцільних методів навчання, створенні умов для колективної співтворчості, формулюванні адекватних дидактичних вимог до учнів тощо.

Такий стан обумовлюється комплексом причин, серед яких найбільш значимими постають наступні:

- майбутні вчителі переважно потрапляють до школи лише на четвертому курсі й відразу включаються до активної професійної практики, минаючи пасивну, вродовж якої шляхом спостереження та аналізу професійної діяльності досвідчених учителів накопичують необхідний професійний досвід. Його відсутність призводить до того, що молоді педагоги змушені працювати в умовах, коли вони не знають клас, не вміють спрогнозувати реакцію школярів на той чи інший обраний та використаний практикантом метод чи прийом, організувати педагогічну взаємодію з учнівським колективом, не спроможні скоординувати свої педагогічні дії при виникненні нестандартної ситуації на уроці;
- студенти-практиканти змушені проходити практику в умовах, коли в їхній професійній свідомості ще відсутні зв'язки між педагогічною практикою та педагогічною теорією, що призводить до поверховості педагогічних спостережень та образного мислення, до відсутності критичного ставлення до результатів власної учительської діяльності. Свідченням цього є звітна документація практикантів, яка носить інформаційно-описовий характер, має риси шаблону, характеризується відсутністю цілеспрямованого аналізу діяльності класу в цілому та конкретної дитини зокрема тощо;
- основна увага викладачів зосереджується на викладанні спеціальних навчальних предметів відповідно до фаху (філології та літературознавства, історії тощо), питома вага психолого-педагогічних дисциплін є значно меншою у порівнянні з професійною підготовкою педагогічних кадрів за напрямом «Освіта», окрім того вивчення студентами дисциплін психолого-педагогічного циклу відбувається переважно формально, без зацікавленості, бо студенти молодших курсів, як правило, не зорієнтовані на вчительську діяльність;
- педагогічна практика часто розглядається як тренувальний полігон, де діяльність практикантів планується та здійснюється за зразком, оскільки студенти, як правило, копіюють роботу вчителів та класних керівників. За такого підходу до проведення педагогічної практики вплив групового методиста та шкільного вчителя на студента, їхня думка превалює над самостійністю, творчістю студента-практиканта.

Зазначені вище недоліки організації педагогічної практики може бути подолано засобами упровадження елементів позитивного досвіду вищих навчальних закладів України другої половини XIX – початку XX століття.

Ідея обов'язкового здійснення практики була притаманна всім навчальним закладам досліджуваного періоду. Її чітка структура містила у собі «пасивну» практику (відвідування та спостереження уроків), активну практику (пробні, зразкові й додаткові уроки) та підведення підсумків (педагогічні конференції чи збори).

Прогресивною для досліджуваного періоду була тенденція узгодження практики з теоретично-педагогічною підготовкою. Аналіз відвіданих студентами-практикантами уроків під час «пасивної» практики та пробних уроків, розроблених та проведених ними, здійснювався на заняттях з методик окремих дисциплін, які проводились паралельно з практикою, або на окремих щотижневих зібраннях. У звітах про відвідані уроки студенти теоретично обґрунтовували вибір учителем того чи іншого використаного методу або прийому, що сприяло осмисленню майбутніми вчителями певних теоретичних положень, формування в них уявлень про зразкову навчально-виховну діяльність.

Щотижневі збори з обговорення відвіданих студентами уроків, що проводилися вчителями гімназії, власних пробних уроків вимагали від майбутніх педагогів використання всіх набутих попередньо теоретичних знань, сприяли формуванню аналітико-критичного мислення, забезпечували оволодіння майбутніми вчителями необхідних професійних умінь та навичок. Колективний аналіз проведених студентами уроків змушував їх аргументовано відстоювати власну точку зору, стимулював до самокритики та самоконтролю.

Зазначені вище форми практичної діяльності можна вважати прообразами сучасних форм організації педагогічної практики та підведення її підсумків.

Провідними для досліджуваного періоду були й методи контролю й оцінювання практичної педагогічної діяльності практикантів та форми керівництва практикою. Так, контроль за діяльністю практикантів носив цілісний систематичний та комплексний характер. Його здійснювали як наставники-викладачі вищих навчальних закладів, так і вчителі гімназій. Очолював керівництво практикою директор гімназії. Єдність керівництва за практичною діяльністю майбутніх вчителів досягалась завдяки органічному зв'язку всіх компонентів керівництва (висунення завдань перед практикантами, визначення змісту їх діяльності у період практики, а також критеріїв оцінки результатів); висуненню єдиних вимог до практикантів; вимаганню різних варіантів документації; спільному обговоренню та аналізу проведених уроків та результатів практики.

Отже, результати проведеного дослідження свідчать, що провідні принципи та тенденції, які були закладені під час організації педагогічної практики у вищих навчальних закладах України протягом другої половини XIX – початку XX століття в процесі розвитку педагогічної освіти затвердилися і збагатили зміст кожного компоненту практики. У той же час деякі конструктивні ідеї й надбання досвіду вищих освітніх закладів минулого ще недостатньо актуалізовані й не впроваджені в роботу сучасних закладів.

Список використаних джерел

1. Багалеї Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) с приложением портретов и планов. Том 2-й (с 1815 по 1835 год) / Д.И. Багалеї. – Харьков, 1904. – 1136 с.
2. Береза Р.П. Формування національної свідомості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей засобами театралізації народних свят: Автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова / Р.П. Береза. – К., 2001. – 20 с.
3. Гольдин Ф. Прогрессивная педагогическая мысль юга Украины II половины XIX – начала XX столетия. Конспект лекций спецкурса для студентов госуниверситета / Ф. Гольдин. – Одесса, 1965. – 79 с.
4. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 859. – Арк. 4. – 11 зв. – Программа чтений по предмету педагогики во втором полугодии 1851 – 1852 академического года.
5. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 73. – Арк. 2. – Отчёт университета св. Владимира за 1848 год.
6. Держ. архів м. Києва, ф.16, оп.303, спр.15., арк.2.
7. Держ. архів м. Києва, ф.16, оп.305, спр.156, арк.9-12
8. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Галина Тихонівна Кловак. – Умань, 2005. – 452 с.
9. Отчет о состоянии и деятельности института за 1882-1883 гг., 1883-1884 гг. // Известия историко-филологического института кн.Безбородько в Нежине.-Т.IX.- Москва и Киев, 1885 г. – С. 3-89.

The article discusses the usage of teachers training experience in modern practice, the state of the teacher training problem is analyzed in education system of Ukraine in the second half of XIX – early XX century. The basic form of teachers training future of humanities specialty have experienced (lectures, seminars and proseminars, workshops, colloquia, rehearsals, interviews) that have changes during the experienced period, associated with deepening scientific and methodological level of knowledge, the introduction to their main content of the principles of didactics. Established that pedagogical ideas and practical experience of teaching practice in universities of Ukraine XIX – early XX century may be creatively conceptualized and implemented in the following areas: restoration of the status of «model» schools that have demonstrated perfect examples of educational work and served as platforms for scientific and technical work departments of educational institutions; strengthening requirements for practices executives and strict supervision of their implementation; recovery of pedagogical practice in the first course in classical universities.

Key words: practice, pedagogical training, humanities, extracurricular work.

УДК 811.161.2'367. 625

Мартіна О.В.

Martin O.

РОЗВИТОК УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

JUNIOR PUPILS' VERBAL AND WRITTEN DEVELOPMENT AT THE LESSONS OF THE NATIVE LANGUAGE

Формування національно свідомої мовної особистості спрямовується на розвиток умінь вільно володіти нормами усної і писемної форм української літературної мови, цілеспрямовано і вправно використовувати мовні засоби у різноманітних комунікативних ситуаціях. Проблема формування культури усного і писемного мовлення як важливого компонента розвитку і виховання національно свідомої мовної особистості не може бути розв'язана без належної організації процесу взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів. Обидві форми мовленнєвої діяльності виступають як основні засоби усвідомлення й осмислення знань, набуття вмінь практичного і творчого їх застосування. Рівень мовленнєвої компетентності особистості залежить від знань щодо особливостей усного і писемного мовлення, ознак і будови тексту, стилів і типів мовлення, опанування умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, володіти інтонацією, використовувати позамовні засоби, уважно слухати співрозмовника, повно й ґрунтовно викладати думку, аналізувати й редагувати мовлення. Такий підхід аргументує актуальність набуття знань школярів про елементарні ознаки усної і писемної форм мовлення, визначає завдання вчителя акцентувати увагу на формуванні комунікативної культури на початковому етапі вивчення мови.

Ключові слова: розвиток мовлення, комунікативні ситуації, культура мовлення, комунікативна культура, усне і писемне мовлення, мова і мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва компетентність, позамовні засоби, творча особистість.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальної програми для початкових класів, головною метою навчання української мови є розвиток комунікативної компетентності, яка має сформувати в учнів готовність до спілкування з іншими людьми. Згідно з мовленнєвою та мовною змістовими лініями програми початкового курсу, навчання української мови спрямовується на вдосконалення видів мовленнєвої діяльності, пов'язаних із писемним мовленням, знання про мову підпорядковуються розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних умінь [5, с. 38]. Формування творчої особистості, здатної до плідної праці в різних сферах суспільного життя в контексті соціально-економічних перетворень в Україні, не мислиться без посиленої уваги до мовленнєвого розвитку школярів в усіх ланках мовної освіти.

Проблемі формування мовленнєвої компетенції школярів приділяли увагу багато вчених. Зокрема, В.І. Бадер (розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів у взаємозв'язку), А.М. Богуш і Н.В. Гавриш (розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників), Т.В. Коршун (відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови), М.О. Орап (розвиток мовлення першокласників), Л.М. Паламар (комунікативне мовлення), О.Є. Смолінської (мовний розвиток засобами українського фольклору), В.А. Трунової (розвиток мовлення в умовах білінгвізму), Л.О. Хомич (психолого-педагогічна підготовка вчителів до розвитку мовлення дітей). Важливість досліджуваної проблеми пояснюється тим, що добре розвинуене мовлення допомагає сприймати докільки, реалізувати навчальні, пізнавальні і виховні

функції учбового процесу. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь залежить успішність осмисленого засвоєння мови та розвитку мовлення в майбутньому.

Високо оцінюючи значущість праць учених і методистів з обраної проблеми, необхідно зазначити, що низка аспектів потребують подальшої розробки, зокрема – розвиток усного та писемного мовлення на уроках рідної мови.

Мета статті – визначити й охарактеризувати дидактичні засади розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів.

Зміст навчання усного й писемного мовлення становить система знань з мови (фонетика, інтонологія, орфоєпія, лексикологія, морфологія, синтаксис) і мовлення (теорія тексту, функціональна стилістика, форми мовлення, культура мовлення). Вироблення в учнів навичок практичного володіння рідною (українською) мовою, вміння правильно будувати висловлювання в усній і письмовій формі – основне завдання, яке постає перед школою [1, с. 85].

Процес розвитку усного й писемного мовлення з позиції комунікативно-діяльнісного підходу становить діяльність учителя й учнів, спрямовану на засвоєння норм української мови, оволодіння мовностилістичними засобами й вироблення необхідних умінь висловлювати думку в усній та писемній формах, добирати мовні засоби відповідно до мети, змісту й умов комунікації. Отже, зміст навчання ми розглядаємо також у тісному зв'язку із системою дій, які необхідні для побудови усних і письмових текстів [4, с. 8].

Відбір змісту навчання мови й мовлення визначається також кінцевими цілями навчання української мови – формуванням мовленнєвих умінь, необхідних для спілкування в усній і писемній формах, а також засвоєнням етнокультурознавчих знань.

Рівень засвоєних знань з мови й мовлення, формування комунікативних умінь і навичок залежать від правильно обраних і застосованих методів і прийомів як важливих компонентів системи розвитку усного й писемного мовлення. Особливе місце в цьому процесі відводиться одному з найбільш ефективних компонентів змісту навчання – системі вправ.

Слушним є твердження М.І. Пентилюк, що природне середовище, в якому перебувають діти, рідко буває досконалим і не завжди сприяє оволодінню всіма засобами мови. Тому виникає потреба створювати на уроках штучне середовище, у якому мовлення учителя, тексти різних стилів, типів і жанрів, а також дитячі висловлювання (досконалі або деформовані) можуть служити навчальним матеріалом для спостережень, аналізу й узагальнень [3, с.167].

Так, наприклад, складання текстів-мініатюр за опорним планом, малюнками, словосполученнями, реченнями привчає школярів продукувати власні тексти, різні за типами, стилями, формами мовлення, наприклад:

Складіть невеликий науковий текст за поданим планом. Доберіть до нього заголовки.

1. Коли можна побачити веселку в природі?
2. З чого вона утворюється?
3. З яких кольорів складається?
4. Коли веселка зникає?

Вправи на продукування молодшими школярами власних зв'язних висловлювань усної і писемної форми використовуються на уроках розвитку зв'язного мовлення, щоб закріпити набуті знання про мову й мовлення у власній мовленнєвій діяльності та вдосконалити операції, необхідні для реалізації конкретної мовленнєвої дії в конкретній мовленнєвій ситуації.

Учені зазначають, що будь-який мислительний процес за своїм внутрішнім змістом є дією, спрямованою на вирішення певного завдання. Початком мислительного процесу, як правило, є проблемна ситуація. Проблемні ситуації передбачають наявність протиріччя між потребою в знаннях і тими даними, що вже є в учня, і потребують знаходження способів вирішення. Проблемність у навчанні є засобом активізації мислительної діяльності учнів. Вона спрямо-

вана не тільки на поліпшення процесу засвоєння знань, а й на формування особистості учня, розвиток творчої пізнавальної діяльності [6, с. 49].

Так, наприклад, щоб показати роль інтонації в текстах художнього і наукового стилів при вивченні теми «Текст», створюємо таку проблемну ситуацію:

Прочитайте обидва тексти. Про що в них розповідається? З якою інтонацією потрібно читати ці тексти?

Недавно ще гула метелиця, іще лежить в низинах сніг, а вже барвінку листя стелеться зеленим килимом до ніг. Воно під снігом і під кригою всю зиму зелень берегло і перше стрінуло з відлигою весняне сонце і тепло. Із перемогою і славою весна з'являється на світ. І квітне радістю яскравою барвінковий зірчастий цвіт (С. Жупанин).

Наукова ж назва «барвінок» походить від латинського слова, що в перекладі означає «перемагати». За іншими тлумаченнями – від близького до нього слова із значенням «обв'язувати», «обвивати». Ця вічнозелена рослина має стебло до 60 сантиметрів завдовжки, що лежить на землі, цвіте на весні і на початку літа (у травні–червні). Барвінок розводять у садах та парках як декоративну рослину, причому виведені сорти мають золотисті та сріблясті листки, а також пухнасті (махрові) квіти.

Барвінок є символом української культури. Ця невибаглива рослина завжди росла і росте біля українських осель, стелиться вздовж стежин. Барвінком прикрашають весільний коровай, його садять біля хати. Барвінок вплітають дівчата у віночок.

Після того, як учні визначать, що тема обох текстів однакова (опис барвінка), вони відчують труднощі в інтонуванні кожного з текстів. Тому далі вчитель формує вміння виконувати такі дії:

- визначте мету кожного тексту. Чи однакова вона?
- з якого тексту видно ставлення автора до цієї квітки?
- поясніть, як ви розумієте вирази: стелеться зеленим килимом; барвінковий зірчастий цвіт?
- з якою інтонацією треба читати цей текст?
- як треба читати другий текст? Чому?
- Отже, з якою інтонацією треба читати художні тексти, а з якою – наукові?

Копіюючи зразки текстів різних стилів, усне мовлення вчителя, молодші школярі напів-свідомо використовують ті ж самі мовностилістичні засоби, композиційні особливості, логіку викладу думок, інтонаційне оформлення. Як свідчать наші спостереження, найчастіше учні вдаються до відтворення мовностилістичних та інтонаційних засобів. Така стилізація має важливе значення для розвитку внутрішнього й зовнішнього мовлення.

Наприклад, щоб учні мали можливість наслідувати темп, силу голосу, емоційне забарвлення, вчитель звертається до них із таким завданням:

Послухайте вірш. Зверніть увагу, в якому темпі його треба читати, якою силою голосу, з яким настроєм.

- Прочитайте вірш виразно. Вивчіть напам'ять і розкажіть.

Наприклад, при вивченні теми «Іменник» з метою збагачення мовлення школярів словами з пестливими суфіксами пропонуємо виконати таке завдання:

Прочитайте вірш. Скажіть, які слова допомагають авторові передати шкільну атмосферу, почуття ніжності до природи.

ШКОЛА

Бігають, сміються діти,
та – лиш дзвоник задзвенить,
стане тихо, ніби в квіти
поховались бджоли вмить
(Дмитро Павличко).

Наступне завдання підпорядковано меті збагатити мовлення школярів прислів'ями, допомогти усвідомити сферу використання фразеологічних одиниць.

До поданих речень доберіть із наведених нижче прислів'їв ті, що розкривають їх зміст.

1. Ранкові прогулянки корисні для здоров'я.
2. У здорової людини хороший настрій.
3. Тільки здорова людина може почувати себе щасливою.
4. Здоров'я треба берегти змолоду.

Для довідок: 1. Зранку прогулявся – на день сили набрався. 2. Без здоров'я нема щастя.

3. Бережи одяг, доки новий, а здоров'я – доки молодий.
4. Як здорове тіло, то й душі мило.

– Скажіть, які з цих речень можна використати в діловому мовленні, а які – у розмовному.

Запишіть прислів'я в зошити і вивчіть.

Граматико-стилістичний аналіз допомагає учням з'ясувати задум тексту, тему, зміст, структуру, мовне оформлення, мотиви використання мовних одиниць. Він розвиває в них звичку уважно створювати власний текст, свідомо використовуючи в ньому ті чи інші одиниці для вираження думки. Найчастіше цей прийом застосовуємо під час засвоєння молодшими школярами відомостей про частини мови, їх лексико-граматичні ознаки. Спостерігаючи за темою, метою тексту, функціонуванням виучуваних частин мови в художніх та наукових зв'язних висловлюваннях, виявляючи закономірності використання мовних одиниць залежно від завдань мовлення, учні усвідомлюють стилістичну роль цих одиниць у текстах. Наведемо приклад такого завдання.

Прочитайте текст. Визначте його тему й мету. Скажіть, за допомогою яких слів змалювано прихід весни.

Та це ж весна, бо тане сніг,
Дивись, струмок з гори побіг.
Шумить вода, ламає все,
Весна іде, тепло несе.
Шумить, гуде веселий гай
І гомонить: «Вставай, вставай!»
Розтане сніг, зима мине,
Земля кругом цвісти почне
(П. Капельгородський).

Для опрацювання текстів різних типів і стилів учням слід запропонувати узагальнену таблицю для самостійного аналізу текстів та добору мовних засобів. Наводимо зразок такої схеми-розбору:

1. Визначте тему тексту.
2. З'ясуйте його мету.
3. Кому може адресуватися таке висловлювання?
4. У якій ситуації використовується?
5. Які мовні засоби використав автор тексту для досягнення своєї мети?
6. З якою інтонацією (яким тоном) треба проказувати текст?

Аналіз з елементами порівняння містить зіставлення (виявлення спільних ознак) і протиставлення (з'ясування відмінностей). Ефективність його безперечна й під час засвоєння окремих лексико-граматичних відомостей (наприклад, з'ясування ролі синонімів, антонімів у текстах, ролі суфіксів у межах однієї частини мови, формування поняття предметності на прикладах іменників).

Особливу роль відіграє порівняння в підготовчій роботі до написання творів та під час їх аналізу, коли учні мають можливість порівняти кращі і гірші варіанти, виявити недоліки, спробувати їх усунути. Проілюструємо застосування порівняння під час розвитку уявлень про художні й наукові тексти. Зауважимо, що основною умовою при доборі дидактичного матеріалу для порівняння (яке проводиться у формі бесіди) є використання текстів на одну й ту саму тему, але з різними завданнями мовлення, наприклад:

Прочитайте обидва тексти. Визначте тему першого. Яка тема другого тексту? Яка мета кожного тексту?

1. На сонячній галявині поряд із кремезним дубом-татом притулився невеличкий молодий дубочок. Кожного ранку, простягаючи зелені, ще тонесенькі гілочки до сонця, радісно зустрічає він перші ласкаві промені. А коли налетить вітруган, нахиляється безпорадно дубочок до тата, простягає віти, шукаючи захисту, благаючи про порятунок. І зашумить старий, грізно захитає кроною: «Іди геть, злий вітриську! Не чіпай моє малятко!» Так і підростає дубочок – у теплі, затишку й любові.
2. Дуб – це могутнє дерево заввишки 20-40 метрів. Гілки його дуже міцні. Стовбур товстий, з темно-сірою потрісканою корою. Живе це дерево 500-1000 років. На Україні дуби ростуть скрізь. Подекуди вони утворюють діброви. На відміну від інших порід, вони розвиваються дуже повільно. За рік молодий дубок підростає лише на півметра, а його стовбур стає товщим на 1-2 сантиметри (За А. Охріменко).
 - Знайдіть у художньому тексті слова, які допомагають авторові передати ніжне ставлення до маленького дубка.
 - З якою інтонацією їх треба промовляти?
 - Яке ставлення автора до того, про що говориться в науковому тексті?
 - З якою інтонацією треба читати науковий текст?

Досить ефективним є спостереження й під час засвоєння елементарних відомостей про інтонаційні засоби усного мовлення: паузи, логічний наголос, темп, сила голосу, різні відтінки емоційного забарвлення, наприклад:

Послухайте вірш. Визначте його тему й мету. Кому він адресований? Який настрій викликає вірш? Чому? З якою силою голосу його треба зачитувати?

Як зробити день веселим

Ти прокинься
Рано-рано,
Лиш над містом
Сонце встане,
Привітайся з ластівками,
З кожним променем ласкавим.
Сам гарнесенько умийся,
Сам швиденько одягнися,

Підійди
До тата й мами
І скажи їм:
– Добрий ранок!
Усміхнися всім навколо:
Небу,
сонцю,
квітам, людям
(А. Костецький).

Доцільними також є вправи, які, поряд із елементами граматики-стилістичного аналізу, передбачають завдання побудувати словосполучення, речення, а також потребують застосування знань про текст і його стилістичні ознаки, наприклад:

Прочитайте текст. Визначте його тему і мету. Скажіть, які слова, подані у дужках, краще відповідають меті тексту. Чому?

Відспіває, відсвистить першу трель жайворонок, опуститься на першу прогалинку (змерзлої, застудженої, затверділої) землі. Сонце лише п'ятачок звільнило. Підіжме пташечка короткі змерзлі лапки, прикриє темно-карі очі (притулиться, припаде, доторкнеться) грудкою до (змерзлої, задубілої) кірки. Доторкнеться гарячим серденьком до землі – дивися назавтра прогалинка й збільшилась трохи (За В. Михайловим).

Вправи на редагування спрямовані на те, щоб навчити молодших школярів знаходити допущені помилки у власному та чужому мовленні. Такі вправи можна пропонувати лише тоді, коли учні мають необхідні мовні й мовленнєві знання.

Отже, комунікативно-мовленнєва діяльність молодших школярів, спрямована на оволодіння усною і писемною формами, відбувається в процесі аудіювання, говоріння, читання і

письма. Усвідомлення мотивів цих видів мовленнєвої діяльності, врахування ситуації спілкування в кожному конкретному випадку, дотримання структури мовленнєвого акту в процесі породження власних текстів, підпорядкування мовних засобів мотивам, меті, завданням спілкування, відпрацювання механізмів сприймання, розуміння і продукування усних і письмових зв'язних висловлювань – необхідні умови формування мовної і мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної української мови: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. / Т.К. Донченко. – К.: 2001. – 459 с.
2. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – 2-е вид., перероб. і доп. / С.І. Дорошенко. – Харків: ОВС, 2002. – 144 с.
3. Пентиліук М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підруч. для гімназії гуманіт. профілю / М.І. Пентиліук. – К.: Вета, 1994. – 240 с.
4. Пентиліук М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і література в школі. / М.І. Пентиліук – 1999. – № 3. – С. 8-10.
5. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради / О. Пономарів. – К. : Либідь, 2008. – 240 с.
6. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / Катерина Пономарьова // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 49-52.
7. Рожило Л.П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок / Л.П. Рожило // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 9. – С. 34–39.
8. Сухомлинський В.О. // Мовчазне читання і письмо у початкових класах / В.О. Сухомлинський // Урок української. – 2001. – № 2. – С. 42–44.
9. Сучасна українська літературна мова / [за ред. А.П. Грищенка]. – К. : Рад. школа, 1993. – 361 с.

The formation of the national conscious personality is aimed at the development of the skills to know well the norms of verbal and written forms of the Ukrainian literal language, use the language means purposefully and artistically in various communicative situations. The problem of verbal and written speech formation as an important component of national conscious personality development and education can't be solved without a proper organization of the process of junior pupils' verbal and written speech of interconnected learning. The both forms of the speech activity are the main means of knowledge understanding and comprehension, acquiring skills of their practical and creative usage. The level of the personality's speech competence depends on knowledge about the verbal and written speech peculiarities, the text indications and structure, the speech styles and types. Besides, it is important to master the skills of guiding speech situation, using the correct intonation patterns and extralanguage means, attentive listening to the interlocutor, fully setting forth ideas, analyzing and editing speech. Such an approach gives reasons for the topicality of pupils' mastering knowledge about the simple verbal and written speech evidences, determines the teacher's task to emphasize the culture formation at the initial language learning stage.

Key words: *speech development, communicative situations, the culture of speech, communicative culture, verbal and written speech, language and speech, speech activity, speech competence, extralanguage means, creative personality.*

УДК 37.032:378.1

Матвійчук Л.А.

Matviychuk L.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИКИ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE MODERN TEACHER OF HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF SYNERGY

У статті розкрито значення професійної майстерності сучасного педагога в контексті синергетики. Обґрунтовано актуальність проблем становлення синергетики. Проведений аналіз впливу та використання синергетичного підходу на сучасного педагога. Велика увага приділена проблемі використання синергетичного підходу в системі освіти. Сформульовано основні якості, якими повинен володіти викладач сучасний. Проаналізовано поняття «синергетика» з точки зору освіти. Визначено важливе місце використання синергетики в освіті з актуальних напрямів. Здійснено порівняння використання синергетичного підходу в освіті та його вплив на культуру педагога. Реалізовано дослідження по встановленню самооцінки методологічної культури педагога. Встановлено рівні, якими володіє сучасний педагог. Розібрано отримані результати самооцінки, творчий потенціал педагога.

Ключові слова: професійна майстерність, компетентність, синергетика, синергетичний підхід, знання, освіта, потенціал, саморозвиток, самоосвіта, педагог.

Сьогодні в науці мають місце нові методологічні напрями, які стають підґрунтям у різних галузях педагогічного світогляду. Не менш цікавим є використання синергетики в педагогічних галузях, які так стрімко обговорюються багатьма науковцями.

Становлення професійної майстерності педагогів є важливим моментом. У навчальних закладах бракує фахової майстерності педагогічним кадрам. Проблема освіти – це неправильно поставлений пріоритет, питання розвитку сучасної педагогічної освіти, які потребують перерозподілу, вдосконалення і розробки.

Увага вчених сьогодні прикута до нових шляхів вирішення проблем, які назріли в освіті, а це розвиток професійної майстерності педагогів за допомогою нового синергетичного підходу, який є малодослідженим та має місце в період інформатизації освіти.

Використанню синергетичного підходу присвячено роботи вчених: В.П. Андрущенко, М.В. Богуславського, О.В. Вознюк, І.С. Добронравової, Б.Б. Кадомцева, С.П. Капіци, Е.Н. Князевої, С.П. Курдюмова, А.К. Лоскутова, Дж. Николис, І. Стенгерс, А.Г. Шазаретяна та ін; синергетичний підхід в дослідженнях: В.Г. Буданова, А.В. Коротаєва, С.Ю. Малкова, А.П. Назаретяна, В.Г. Риндак, П.І. Третьякова, П.В. Турчинова, Д.С. Чернявського та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні вагомості синергетичного підходу у розвитку професійної майстерності сучасного педагога та встановленні творчого потенціалу.

Професійна компетентність педагога має вирішальне значення для досягнення успіху в педагогічній галузі. Педагог повинен володіти закономірностями здійснення педагогічного процесу, який впливатиме на формування освіченого фахівця. Для формування професіоналізму студента від педагога вимагається належний не менш високий рівень його компетентності.

Педагог повинен прагнути досягнення своєї досконалості. Компетентний викладач – це той, який вільно орієнтується у своїй сфері, передає на високому рівні свій досвід, здатний до рефлексій, не зупиняється на досягнутому, постійно прагне до досконалості. Професійна майстерність проявляється у своїй стратегії володінням професійно-особистісними якостями,

творчим, креативним мисленням. Справжній професіонал своєї справи працює за власною, розробленою, чи використовує елементи вже розроблених методик, намагаючись постійно вдосконалюватись, враховуючи особливості тих, до кого застосовує свої надбання.

Професійна майстерність, як стверджував Й.Ф. Гербарт, досягається лише в практичній діяльності (праці), де набувають мистецтва, виробляють навички, уміння, майстерність.

Основою майстерності педагога є знання, які педагог передає своїм студентам.

Г. Сковорода цінував працю вчителя, особливо за його найвищу якість – педагогічну майстерність, вміння правильно подати знання. Педагог повинен розвивати в собі особливі атрибути, які є вагомими у педагогічній діяльності.

Розвиток професійної майстерності педагога ґрунтується на саморозвитку, самоосвіті, самовдосконаленні протягом всього життя, як нова парадигма і правильне використання принципів синергетики.

Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» «співдружність», «співпраця» і акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого [8, с. 456].

Визначення «синергетика» вперше запропонував, Г. Хакен, де на його думку, «синергетика – це сукупний колективний ефект взаємодії великого числа підсистем, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах» [9, с. 9].

У філософському розумінні, поняття розглядається як сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, яке пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, відкритості, емерджентності.

Ю. Л. Климонтович вважає, що «синергетика» – «новий міждисциплінарний науковий напрям; її мета – виявлення загальних ідей, методів і закономірностей у самих різних областях природознавства, а також соціології і навіть лінгвістики; більше того, в рамках синергетики відбувається кооперування різних спеціальних дисциплін» [4, с. 111].

На думку Ю. А. Данілова, сучасна синергетика стала визнаним міждисциплінарним напрямом наукових досліджень, яке займається вивченням складних систем, які складаються із багатьох елементів, частин, компонентів, які взаємодіють між собою складним чином [3, с. 22].

Як стверджує М.О. Федорова, синергетика є складовою універсальної методологічної парадигми, галузей знань, якою є складні системи, події самоорганізації досліджуваних об'єктів, які зв'язані в міждисциплінарний підхід [10, с. 13].

В основному, синергетика орієнтується на пошук форм запам'ятовування і оперування інформацією, де синергетика зустрічається як активний процес в обчислювальних середовищах зберігання і обробки інформації [1, с. 39].

Отже, термін «синергетика» можна трактувати як новий напрям самоорганізації, світобачення, який пов'язується з дослідженням явищ власної організації, нелінійності, хаосу і, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин), біфуркаційних (роздвоєння) змін, незворотності часу, нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції» [7, с. 618].

«Синергетика» – незалежний напрям, який розкриває великі можливості по-новому будувати світогляд і не залежить від конкретних (правильних на чийсь погляд) поставлених дій, прагнення відкриття нових ідей, самовдосконалення, самозміцнення особистості в трудовій діяльності.

Сутність синергетичного підходу в педагогічних процесах базується на передуванні самоосвіті, самоврядування, самоорганізації. За допомогою синергетичного підходу вдається виявити здатність особистості до саморозкриття і самовдосконалення виявлення творчого потенціалу в процесі спільних проектів з іншими людьми та з самим собою, що є дуже вагомим в підготовці майбутнього фахівця.

Сучасна освіта нині потребує використання нових напрямів реалізації, таким є синергетичний підхід, який допоможе по-новому розкриватись педагогу та майбутньому фахівцю і дає можливість вдосконалювати власну майстерність робити речі, передавати отриманий досвід іншим.

Можна впевнено стверджувати, що синергетичний підхід спостерігається в освіті. Більшість майбутніх спеціалістів, в силу своїх можливостей, побіжно займаються самоосвітою, намагаючись отримати самостійні знання, уміння та навички в певних галузях трудової діяльності для того, щоб підвищити свій професійний рівень, збільшити таким чином свій дохід, який сьогодні є важливим в житті особистості. Тому, професійна майстерність залежить від самоорганізації педагога в своїй діяльності, його бажання організуватися, досягати успіхів у своїй справі, так як педагог відіграє важливу роль в формуванні майбутнього спеціаліста і його риси є стимулом для його вихованців. Спрямовувати своїх вихованців до самоствердження, саморозвитку, самоосвіти, не зупинятися на досягнутому, а навпаки, вдосконалюватись, пропонувати нові ідеї у ситуаціях, які потребують вирішення.

В.Г. Буданов вважає, що використання синергетичного підходу в освіті можливо за трьома напрямками:

1. Синергетика для освіти. У цьому зв'язку пропонуються інтегративні курси по завершенню чергового циклу навчання, які дають можливість краще засвоїти отримані знання на практичних діях та побачити різні сторони впроваджуваного, його вплив на суб'єкти його спрямування.
2. Синергетика в освіті. Цей напрям характеризується впровадженням в приватних дисциплінах матеріалів, що ілюструють принципи синергетики. У кожній навчальній дисципліні є розділи, які вивчають процеси становлення, виникнення нового. Тут доречно разом з традиційним, використовувати мову синергетики, що дозволяє надалі створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу.
3. Синергетика освіти. Такий напрям передбачає синергетичність самого процесу утворення, становлення особистості і знання. Приклади педагогічної майстерності та авторських методик є кращі зразки додатка цілісних синергетичних підходів. Однак, сьогодні проблема не в тому, щоб створити єдину методику, а в тому, щоб навчити педагога усвідомлено створювати свою, тільки йому притаманну методику і стиль діяльності, залишаючись на позиціях науки про людину [2, с. 300].

Синергетичний підхід – це певна методологія в професійній діяльності, яка вимагає генерування ідей, понять і методів у дослідженні самоорганізованими системами. Вагомо у навчальному процесі правильно спрямувати ідеї для розвитку, вдосконалення компетентності. Він має широкі можливості у проектуванні й побудові систем виховання студентів.

Результат саморозвитку – компетентність, вищий ступінь – майстерність, найвищий – професіоналізм [5, с. 5].

Синергетика отримала значення рушійної сили у наукових дослідженнях та повинна забезпечувати належний науковий рівень як міждисциплінарної галузі знання. Можна стверджувати, що синергетичний підхід займає значне місце у розвитку професійної майстерності педагога, і тому нехтувати педагогам таким напрямом не компетентно.

Майстерність, на наш погляд, – найвищий щабель уміння педагога здійснювати навчання та виховання, яким володіють одиниці, покликані творити в сфері освіти, і який постійно вдосконалюється.

Важливою метою удосконалення навичок самостійної діяльності педагогів є саморозвиток та прагнення до самоосвіти. Для встановлення того, наскільки володіють такими задатками сучасні педагоги, ми застосували методику визначення «творчого потенціалу педагога» [6, с. 92-96], де використали тест, який складався з 18 питань. Отримані відповіді оцінювали за 9-бальною шкалою: ступінь вираженості відповідних знань, умінь і особистісних якостей педагога.

Враховуємо дані особливості у цьому дослідженні та встановимо, яким рівнем володіють сучасні педагоги. Для цього ми підготували тестові питання та відібрали групи для проведення дослідження, ними стали педагоги декількох ВНЗ: Рівненського державного гуманітарного університету, Луцького національного технічного університету, Луцького інституту розвитку

людини Університету «Україна», різних галузей. Респонденти були трьох груп з досвідом роботи: від 1 до 3 років – перша група; до 10 років – друга група; понад 10 років – третя група.

Розглянувши результати встановлення самооцінки та самоосвіти педагога, дійшли висновку, що більша кількість респондентів володіє необхідним рівнем успішності, який характерний такому колу викладачів, а саме: з досвідом роботи понад 10 років, що однак не вистачає даній групі – це використання сучасних технологій, засобів навчання. Наступна група виділилася не менш високими результатами та прагматичністю у своїй роботі, – які раціонально використовують досвід та сучасні методики навчання. Інша група – відмітилась самоаналізом, використанням зворотного зв'язку своєї педагогічної діяльності, прагненням до самовдосконалення, самоосвіти протягом всієї трудової діяльності. Результати діагностування відображенні на (рис. 1).

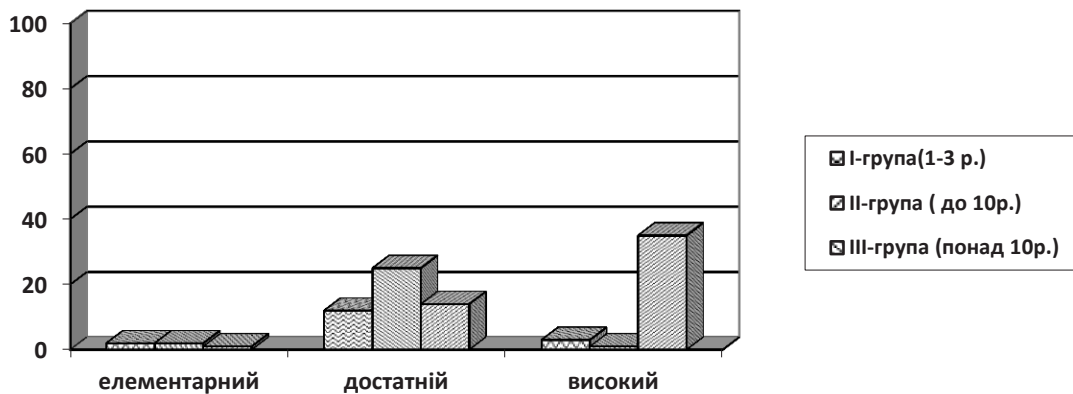


Рис. 1. Загальний рівень творчого потенціалу

Проаналізувавши відповіді педагогів, було відзначено, що серед молодих фахівців (педагогічний стаж до 3 років) 13% – прагнуть до використання нових засобів та оволодіння знаннями сучасних технологій, педагоги зі стажем 10 років (25%) – розвивають методологічну культуру, а вихователі зі стажем роботи понад 15 років (35%) мають високий рівень, постійно його вдосконалюючи.

Також, за допомогою задекларованого тесту, встановили такі групи показників, які характерні кожній групі респондентів, а саме: межі допитливості; віру у себе; постійність; амбіційність; слухову пам'ять; зорову пам'ять; прагнення бути незалежним; здатність абстрагуватись; здатність зосереджуватись. Результати дослідження відображені на (рис. 2).

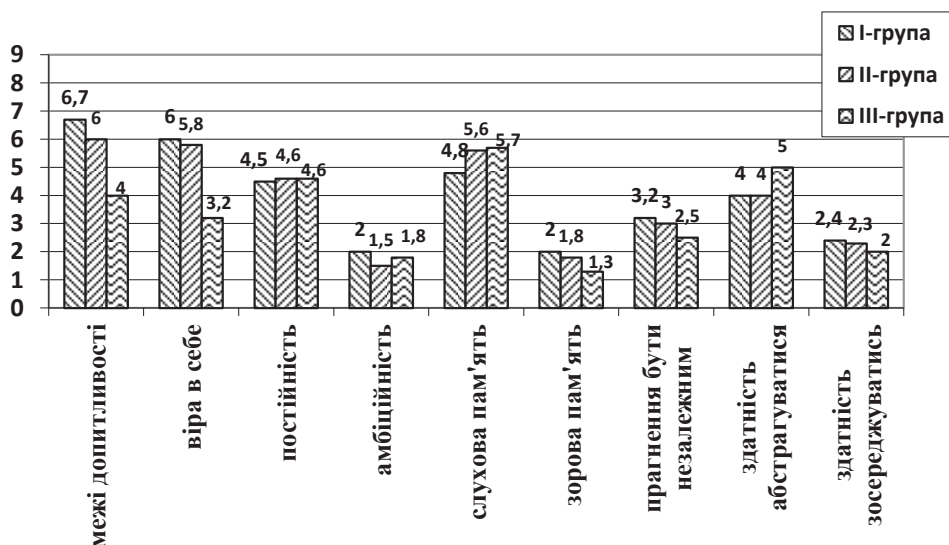


Рис. 2. Основні якості творчого потенціалу педагога

Отримані результати дослідження є відносними, так як не можливо виміряти їх з точністю до 100%, але обґрунтування є суб'єктивними.

Пріоритетними складовими проведеного дослідження є: закладений значний творчий потенціал серед молодих педагогів, який має великий простір для реалізації творчих можливостей. Такі педагоги при оптимальній організації діяльності мають великі перспективи в реалізації власних здібностей.

Ідеї синергетики у змісті освіти добре впливають на її стан, на високому рівні дозволяють моделювати розвиток освітніх систем, дають значні результати в системі навчально-виховного процесу. Синергетичний підхід дозволяє по новому розкрити педагогічні знання, спрямовує на багатокомпонентність пізнавальних процесів.

Отже, професійна майстерність є особистісною якістю педагога, використання синергетичного підходу актуалізує професійну діяльність педагога, сприяючи збагаченню освітнього процесу діалоговими прийомами і методами педагогічної взаємодії, роблячи більш інтенсивним процес навчання студентів і підвищує якість самої освіти.

Гностичні, конструктивні, проєктувальні вміння є досить вагомими компонентами педагогічної майстерності, які потребують значних зусиль з боку педагога для його підвищення.

Власні методики викладання технічних дисциплін у ВНЗ, якими користуються педагоги на практиці, є на досить низькому рівні, і тому вимагають більшої праці від викладача для досягнення рівня педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. Изд. 3-е дополн. – М.: Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.
2. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов / Сб. ст. отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.
3. Данилов Ю.А. Герман Хакен о синергетике // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / Ю.А. Данилов. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 22.
4. Климонтович Ю. Л. Введение в физику открытых систем // Соросовский образовательный журнал / Ю. Л. Климонтович. – 1991. – № 8. – С. 111.
5. Кубрак С.В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю : навч.-метод. посіб / С.В. Кубрак. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 92 с.
6. Потемкина О. Ф. Тесты для подростков / О. Ф. Потемкина, Е.В. Потемкина. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 320 с.
7. Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
8. Словарь иностранных слов. 15-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. – 608 с.
9. Синергетике 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном. Проведено Е. Князевой // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 53–61.
10. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : диссер... канд. пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

The article reveals the importance of professional skills in the context of the modern teacher synergy. Actuality of the problems of synergy was based. The analysis of the impact and use of synergetic approach to the modern was held teacher. Much attention is paid to the problem of using a synergistic approach in education. The basic qualities that should have a modern teacher were defined. It was analyzed the

concept of «synergy» in terms of education. It was determined important use of synergy in education in priority areas. Comparison of using of synergetic approach to education and its influence on the culture of the teacher was made by the implemented the research was to establish self-methodological culture of the teacher. There were established levels, which has a modern teacher.

The results of self-esteem, creativity teacher, were dismantled.

Key words: professional skill, competence, synergy, synergistic approach, knowledge, education, capacity, self-development, self-education teacher.

УДК: 371:316.647.

Матієнко О.С.

Matiienko O.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ – ОСНОВНА ПЕРЕДУМОВА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

TOLERANCE IS THE MAIN PREREQUISITE OF THE CULTURE OF COMMUNICATION OF THE TEACHER WITH PUPILS

У статті зазначається, що спілкування – найсильніший засіб формування в людини ставлення до інших людей. Лише в процесі спілкування і завдяки йому дитина може соціалізуватися і стати особистістю. Утім культура спілкування залежить не тільки від знання й дотримання певних норм спілкування, а й від нашої вихованості, ввічливості, толерантності до позицій інших, доброзичливості, прагнення порозумітись, які не передаються у спадок, а формуються і розвиваються у процесі виховання та самовиховання.

Розкриваються складові компоненти толерантного міжособистісного спілкування такі, як сприйняття, визнання, співпраця, взаємодія та діалог.

Визначається, що особливо значиму роль спілкування відіграє в освітній діяльності, воно виступає суттєвою цінністю педагогічної взаємодії. У стосунках учителя з учнями спілкування спроможне допомогти вчителю налагодити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати виховання і навчання на засадах співробітництва і співтворчості. Особливості такої взаємодії багато в чому залежать і від комунікативної культури вчителя, а також і від толерантного ставлення до учнів у процесі спілкування – терпіння, довіри, вміння володіти собою, поблажливість, доброзичливість, вміння не засуджувати інших, терпимість до відмінностей, здібність до співпереживання, вміння слухати, вміння розуміти особистісні властивості та емоційний стан співрозмовника, управляти власним емоційним станом.

Розглянуті складові толерантного спілкування є досить важливими моментами повноцінного розвитку, основою діалогу, відкритості, а, отже, і толерантності сучасного українського суспільства, національної культури, культури іншого.

Ключові слова: спілкування, культура, толерантність, формування, сприйняття, визнання, співробітництво, взаємодія, діалог, особистість.

Людина – істота соціальна, і вона здатна нормально розвиватись тільки у суспільстві, спілкуючись з іншими людьми, оскільки потребує постійної інформації про подібних собі. Лише у процесі спілкування і завдяки йому дитина може соціалізуватися і стати особистістю. І чим раніше вона осягне основні правила спілкування, тим менше помилок зробить, тим менше завдасть шкоди собі й іншим. Утім, культура спілкування залежить не тільки від знання й дотримання певних норм спілкування, а й від нашої вихованості, ввічливості, толерантності до позицій інших, доброзичливості, прагнення порозумітись, які не передаються у спадок, а формуються і розвиваються у процесі виховання та самовиховання.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі останнім часом проблемі толерантності та культури спілкування присвячено чимало досліджень. Виокремимо окремі концепції та наукові школи, які найбільш плідно розробили психолого-педагогічні напрями зазначеної проблеми: «філософські положення про сутність толерантності» (Р. Валітова, Д. Зінов'єв, В. Лекторський, П. Кінг та ін.); «педагогіка культури миру» (С. Дем'янчук, М. Кабатченко, А. Сиротинко та ін.); «виховання у душі толерантності» (О. Грива, А. Погодіна, Т. Солдатова, В. Тишков, Л. Шайгерова, О. Шарова, О. Швачко та ін.); «формування культури спілкування» (Б. Ананьєва, О. Бодальова, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, О. Киричука, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Л. Кондрашової, О. Леонтєва, Б. Ломова, А. Мудрика, Л. Орбан-Лембрик, В. Сластьоніна, Т. Яценко та ін.). Проте, незважаючи на досить ґрунтовний аналіз зазначеної проблеми, недостатньо висвітленими залишається, на наш погляд, проблема толерантності як основна передумови культури міжособистісного спілкування, зокрема учителя з учнями.

Мета статті – розглянути складові компоненти толерантного спілкування та визначити толерантність як основну передумову культури спілкування учителя з учнями.

Для того, щоб спілкування між людьми могло відбутися на достатньо високому рівні, потрібно чимало передумов найрізноманітнішого ґатунку. Суб'єкти спілкування повинні перебувати в контакт, розуміти один одного, виконувати певні спільно визнані правила комунікативної поведінки; їм має бути притаманна певна, більш або менш виразна настроєність на своїх партнерів; терпеливе ставлення до чужих думок.

Що ж таке спілкування? Дане поняття походить від слів «спільний», «спільність», «спільнота» – те, що об'єднує людей. Спілкування визначається як багатоаспектний процес установалення контактів між людьми під час їхньої сумісної діяльності.

Серед педагогічних точок зору на цей феномен найбільш поширеною є така: спілкування – це специфічний вид взаємодії людей, у процесі якого відбувається обмін інформацією, регуляція діяльності та поведінки один одного, взаємний емоційний вплив, та є однією з фундаментальних людських потреб [5, с. 161].

У психологічній науці під спілкуванням розуміється процес взаємодії між людьми, у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, уміннями і навичками, а також результатами діяльності [2, с. 17].

Отже, спілкування – явище глибоко соціальне. Завдяки йому особистість успадковує культурний досвід попередніх поколінь, орієнтується у соціальній багатомірності, ідентифікуючи себе з певною спільнотою, самоутверджується та самоактуалізується, формується як індивідуальність. Людина не уявляє свого життя без спілкування, яке містить у собі три основні функції:

- комунікативну (передача інформації, нагромадження знань, узгодження дій та взаєморозуміння людей);
- інтерактивну (вплив на інших людей, зміна їх поведінки та діяльності; і навпаки, зміна своїх дій під впливом інших);
- перцептивну (сприйняття та пізнання іншого, проникнення у його внутрішній світ та розуміння його [3]).

Проте, у різних людей виявляються різні здібності спілкування. Якщо одна людина вступає в контакт без особливих проблем, то інша може вносити у взаємовідносини з людьми напругу і провокує появу в останніх негативних реакцій. Підґрунтям цього є: некомпетентність однієї із сторін, небажання приймати точку зору партнера, невміння аргументувати власну точку зору, брак тактовності, толерантності, заздрість, необ'єктивність, настирливість, не вміння слухати.

Для спілкування дуже важливо налагодити контакт зі співрозмовником. Вельми важливим також є спілкування зі своїм «Я» (з самим собою). Спеціалісти з проблеми психогігієни засвідчують, що внутрішній діалог – це важливий аспект спілкування з іншими. Втрачаючи його, люди відособлюються одне від одного й усамітнюються. І тому, перший крок до спілкування полягає в умінні людини оцінити себе об'єктивно (тобто в самооцінці). Зазвичай такі люди знають свої сильні та слабкі сторони. Вони безпосередні у спілкуванні; з повагою ставляться до себе й інших людей, сприймають критику як можливий шлях зростання; спокійно сприймають компліменти [1].

Успішним вважається таке спілкування, коли нам вдалось досягнути очікуваного результату: отримати інформацію, допомогу, підтримку, пораду, інколи – просто задоволення від проведеного разом часу. А для цього необхідно враховувати кілька моментів: повноцінне спілкування залежить від обох партнерів; для повноцінного спілкування ми маємо об'єднати обидві «мови»: мову слів і мову тіла, обличчя; важливим у спілкуванні є вміння говорити і вміння слухати [2].

Більше того, щоб процес обміну думками, поглядами, інформацією міг відбуватися позитивно, необхідна низка передумов, на яких ми і зупинимось детальніше.

Опоненти, як суб'єкти спілкування, повинні, перш за все, розуміти, шанувати, підтримувати один одного, дотримуватись загально визнаних правил комунікативної поведінки, зумовлених соціальними, культурними, конфесійними, психологічними особливостями співрозмовників. Такий підхід передбачає співіснування один із одним, визнання неминучих розбіжностей поглядів, орієнтацій, стилів життя – терпіти один одного, як би важко не було у тій чи іншій ситуації. Феномен толерантності («терпимості») передбачає наявність вищих етичних орієнтирів і цінностей, таких як повага, взаємоповага, співчуття, співстраждання, милосердя, котрі утримують його в «силовому полі» справжньої людяності. Бути толерантним насамперед і означає терпіти, витримувати Іншого – такого, яким він є, визнавати за ним право жити, мислити й чинити по-своєму.

Отже, основною передумовою культури спілкування (культури поведінки людини у суспільстві) є толерантність, більше того, «культура спілкуванні практично не можлива без реалізації принципу толеранції» [1, с. 79]. Тому очевидним є той факт, що проблема спілкування невід'ємно пов'язана з проблемою толерантності, оскільки реальні контакти між людьми, в процесі яких вони безпосередньо сприймають одна одну, створюють середовище для об'єктивного виявлення особливостей їхньої поведінки, рис характеру та емоційно-вольової сфери. Саме в таких контактах розкривається справжня значущість однієї людини для іншої, виявляються їхні симпатії та антипатії.

Толерантність, у процесі спілкування, означає також сприйняття, визнання та взаємодію у різноманітних формах самовираження та самовиявлення людської особистості. *Сприйняття* – це вміння бачити іншого зсередини, здатність подивитися на його світ одночасно з двох точок зору: своєї власної та іншої. *Визнання* – це здатність бачити в іншому саме іншого як носія його цінностей, логіки мислення, його форм поведінки, а також усвідомлення свого права бути іншим, відрізнитися від решти людей [4].

У свою чергу, *взаємодія* – це одна із загальних форм взаємозв'язку між явищами, суть якої полягає у взаємовпливу одного предмета на інший. Взаємодія є виявом єдності протилежностей, добровільним процесом, у якому кожна із сторін зумовлює позицію іншої, виступаючи для неї і причиною, і наслідком [6, с. 231].

У педагогічній літературі поняття «взаємодія» визначається як універсальна форма розвитку, яка обоюдно змінює взаємодіючі об'єкти, явища та приводить кожне з них у новий стан. Під час взаємодії виявляються: співпраця (чи протидія, яка руйнує спілкування), узгодження (чи протиріччя, що також утруднює спілкування), співпереживання (чи байдужість), тактовність (чи безтактовність) одного суб'єкта по відношенню до іншого [6, с. 231].

Найбільш поширеними видами взаємодії, що дозволяють ототожнювати її з позитивною толерантністю, слід вважати співробітництво та опіка.

Співробітництво – це спільне визначення цілей діяльності, її планування, розподіл сили та засобів на основі взаємодії кожного. Цей рівень толерантних стосунків характеризується наступними ознаками: контактністю, доброзичливістю, відсутністю тривожності, мобільністю дії, ввічливістю, терпимістю, соціальною активністю.

Другий вид взаємодії – *опіка*, теж співвідносна толерантності тому, що має на увазі турботу, яка не принижує гідність того, ким опікуються, та є природною нормою суб'єкта і об'єкта. Такі взаємовідносини можливі лише тоді, коли обидві сторони розуміють одна одну та терпимо ставляться. Цей рівень толерантних стосунків характеризується наступними ознаками: емоційною стабільністю, високим рівнем емпатії, вмінням прийти на допомогу [4].

Основою різних форм спілкування та взаємодії стає діалог, пов'язаний з відкритою позицією, тобто викладом інформації від першої особи. «З усіх видів життєвої діяльності діалог – зазначав філософ Мішель Монтень, – є найприємнішою природною вправою нашого розуму. Ось чому, якби мене змусили негайно зробити вибір, я, певно, краще б втратив зір, ніж слух чи хист до слова» [2]. І справді, у діалозі співрозмовники не лише висловлюють предметну думку, а й обмінюються інформацією, знайомляться з новими ідеями, висловлюють наболіле, пережите, дізнаються про оцінки тих чи інших суджень, дістають розумну пораду. Відчувають емоційне задоволення, естетичну насолоду.

Діалог, як форма комунікативної діяльності, в науковій літературі визначається наступним чином: «Метод отримання інформації на основі словесної комунікації; цілеспрямований умисний вид спілкування, пов'язаний з необхідністю зробити ті чи інші висновки на основі аналізу різних точок зору і висловлювань та вироблення відповідних рішень» [5].

У діалозі виявляється індивідуальність та осягнення своєрідності іншого, так як саме діалогова взаємодія має на увазі рівність позицій в суспільстві. У структурі діалогової взаємодії перевага надається емоційному та когнітивному компонентам, які можуть бути охарактеризовані через високий рівень емпатії, відчуття партнерства, уміння сприйняти його таким, який він є, відсутністю стереотипів у сприйнятті інших; а також уміння «бачити» свою індивідуальність, уміння адекватно «приймати» (оцінювати) свою особистість. Подібна характеристика діалогового взаєморозуміння є фундаментом толерантності. Своєрідність діалогової взаємодії виявлено ще стародавнім філософом Платоном. Усім відомо його вислів: «Пізнай себе», який може трактуватися як «розуміючи інших, зрозумій себе» [4]. Такій діалоговій взаємодії слід навчатися з дитинства, тому що вона є основою позитивного соціального досвіду та формує толерантну особистість, яка завжди впевнено почувається у будь-якому товаристві, обирає правильну поведінку між людьми.

Важливо підкреслити, що виявивши відмінності іншого, порівнюючи його з собою, толерантна людина не ставить себе в привілейоване положення, а поважає право вибору іншої людини бути такою, якою вона є, конструктивно взаємодіяти з представниками соціуму незалежно від їхньої приналежності та світосприйняття. Тобто толерантна людина готова прийняти, асимілювати чуже, нове, не поступаючись при цьому своєю ідентичністю та цілісністю. «При діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються, не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкрити цілісність, але вони взаємно збагачуються» [1].

Напрочуд повчальною є мудрість «золотого правила» поведінки, з яким ми зустрічаємося в Біблії: «Слід ставитись до інших так, як хотілось б, щоб ставилися до тебе» [2]. Саме тому в спілкуванні дуже важливо відчувати іншу людину, передбачати, як вона поставиться до вашого вчинку; зрозуміти її слова, погляд, інтонацію. Важливо уміти стримуватись від проявів поганого настрою або недоречної веселості. Толерантна особистість завжди впевнено почувається у будь-якому товаристві, обирає правильну поведінку у взаємодії між людьми.

Особливо значиму роль спілкування відіграє в освітній діяльності, воно виступає суттєвою цінністю педагогічної взаємодії. Педагогічна співпраця, яка реалізується через педагогічний діалог, дає можливість для обміну думками, самокорекції поглядів і суджень. Навчальний діалог, зорієнтований на поліваріантність та множинність бачень і має великий потенціал, оскільки може змінювати та уточнювати погляди в ході інтелектуального пошуку, активізувати об'єктів пізнання, перетворитися із зовнішнього діалогу в діалог внутрішній і спонукати до подальшого осмислення проблематики [1].

У стосунках учителя з учнями спілкування спроможне допомогти учителеві налагодити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати виховання і навчання на засадах співробітництва і співтворчості. Особливості такої взаємодії багато в чому залежать і від комунікативної культури вчителя, яка оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані, а також і від толерантного ставлення учителя до учнів у процесі спілкування – терпіння, довіра, уміння володіти собою, поблажливість, доброзичливість, уміння не засуджувати інших, терпимість до відмінностей, здібність до співпереживання, уміння слухати, уміння розуміти особистісні властивості та емоційний стан співрозмовника, управляти власним емоційним станом.

У реальних ситуаціях шкільного життя – на уроках, перервах, у післяурочній діяльності мовленнєва сторона спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оціночних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Ця специфічна атмосфера – результат комунікативної поведінки вчителя і учнів. Щоразу вона неповторна і в цьому розумінні – миттєва. І слід знати, що в пам'яті учнів, після зустрічі з учителем, залишається не тільки пізнавальна інформація, яку він дав, а й та атмосфера, якою супроводжувалося їхнє спілкування. Учні несуть у собі настрій, враження від зустрічі з учителем, пам'ять про його погляд, інтонацію, мовлення, тональність, спосіб реагувати на поведінку його вихованців. Тому так важливо, плануючи зустріч із школярами, обміркувати не тільки зміст спілкування (про що я буду з ними говорити), а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки (як я буду говорити, яку емоційну сферу спілкування я хотів би створити) [3, с. 69].

А тому, конструктивна взаємодія відбувається лише за умов суб'єктно-суб'єктного спілкування, що передбачає встановлення особистісного контакту учителя й учня як людини з людиною, а не як керівника і підлеглого. Учитель та учень вступають у діалог як рівні та вільні партнери. Учитель сприймає учня як особистість, яка обирає свій власний шлях, і виступає як доброзичливий помічник. Він не повинен вважатись для учня «ні начальством, ні особливою породю», нудною і розсудливою, ні в чому не спорідненою душі дитини [5, с. 164]. Тільки дотримуючись культури спілкування, можна виховати толерантну особистість, яка здатна жити в гармонії з іншими людьми.

Отже, спілкування – найсильніший засіб формування в людини ставлення до інших людей, а також до самого себе. За допомогою спілкування людина будує відносини з оточуючими її людьми, через пізнання іншої людини пізнає себе, формує власне «Я». Толерантне ставлення до оточуючих є основною передумовою комунікативної культури людського спілкування. Розглянуті вище складові толерантного спілкування є досить важливими моментами повноцінного розвитку, основою діалогу, відкритості, а, отже, і толерантності сучасного українського суспільства, національної культури, культури іншого.

Список використаних джерел:

1. Андрухович Ю. Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики / Юрій Андрухович. – Кам'янець-Подільський : Meridian Czernowitz, ТОВ «Друкарня «Рута», 2012. – 424 с.
2. Андрухович Ю. Таємниця : [роман] / Юрій Андрухович. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. – 352 с.
3. Бриченкова Е.С. Прецедентные высказывания в русском публицистическом дискурсе и их место в преподавании русского языка как иностранного : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Е.С. Бриченкова. – М., 2007. – 23 с.
4. Денисенко Л. Відлуння : від загиблого діда до померлого : [роман] / Лариса Денисенко / передм. Г. Гузьо. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 320 с.
5. Денисенко Л. Забавки з плоті та крові. Новела з десяти частин / Л. Денисенко. – Львів : Кальварія, 2006. – 192 с.
6. Дереш Л. Культ : [роман] / Любка Дереш. – Львів : Кальварія, 2006. – 208 с.
7. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д. Б. Гудков, Д.В. Багаева // Язык. Сознание. Коммуниция : Сб. статей. – М. : «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 82-103.
8. Караулов Ю.М. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – [7-е изд.]. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
9. Карпа І. Довбо і зло / Ірена Карпа. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2008. – 319 с.
10. Карпа І. Суки отримують все : [роман] / Ірена Карпа. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 240 с.
11. Поваляева С.В. БАРДО online / Світлана Поваляева ; дизайн обкладинки І. А. Нестеренка. – Харків : Фоліо, 2009. – 281 с. – (Графіті).

12. Поваляєва С.В. Сімург / Світлана Поваляєва ; худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків : Фоліо, 2006. – 253 с. – (Графіті).
13. Роздобудько І. Гудзик / Ірен Роздобудько ; худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків : Фоліо, 2006. – 222 с. – (Колібрі).

The article deals with the problem of future English teachers' sociocultural competence formation with the means of precedent texts. It has been mentioned that the knowledge of a foreign language is not always enough for the intercultural communication, as precedent texts incomprehension can break the process of intercultural communication. Taking into consideration this argument, a future English teacher must solve a very important task of learning the texts which are significant for English not only at the English lessons, but also analyzing modern Ukrainian prose which broadens the student's mental outlook and dorns his erudition and professional competence.

The main approaches to the sociocultural competence interpretation have been traced and the category of the precedent text has been determined. The examples of the precedent texts based on the English literature have been illustrated.

Key words: precedent text, sociocultural competence, English, prose, teacher, student, communication, knowledge, culture.

УДК 378.011.3-051:811.111

Меркотан Л.Й.

Merkotan L.

ПРЕЦЕДЕНТНІ ТЕКСТИ В ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

PRECEDENT TEXTS IN THE DISCOURSE OF THE MODERN UKRAINIAN LITERATURE AND THEIR ROLE IN FUTURE ENGLISH TEACHERS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION

У статті розглянуто проблему формування англомовної соціокультурної компетенції майбутніх учителів англійської мови засобами прецедентних текстів. Зазначено, що знання лише іноземної мови не є достатнім для міжкультурної комунікації, оскільки нерозуміння прецедентних текстів як одиниць когнітивної бази може порушувати процес міжкультурної комунікації. Зважаючи на це, перед майбутнім учителем англійської мови постає важливе завдання ознайомлення з тими текстами, які є значущими для англійців, проте не лише на заняттях з іноземної мови, а аналізуючи сучасну українську прозу, яка розширює не лише кругозір студентів, а й формує ерудицію та професійну компетенцію.

У розвідці окреслено основні підходи до трактування поняття соціокультурної компетенції та визначено категорію прецедентного тексту. Проілюстровано приклади прецедентних текстів, джерелами яких є твори англійської літератури, знання яких необхідні для успішної реалізації спілкування.

Ключові слова: прецедентний текст, соціокультурна компетенція, англійська мова, проза, учитель, студент, комунікація, знання, культура.

В умовах реформування освітньої системи України та оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства в руслі реалізації основних положень загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти постає необхідність дотримання комплексного підходу до формування особистості, котра володіє низкою компетенцій, необхідних для життя в умовах постійних змін.

Майбутні вчителі англійської мови повинні володіти знаннями та вміннями міжкультурної комунікації й послуговуватися набором комунікативних стратегій, адекватний вибір яких залежить від рівня сформованості соціокультурної компетенції, яка стала об'єктом зацікавлення таких дослідників, як Н. Бориско, Н. Гез, І. Зимня, С. Козак, О. Коломінова, З. Корнаєва, О. Леонт'єв, С. Ніколаєва, Т. Опанасенко, Ю. Пассов, О. Первак, В. Редько, Л. Рудакова, Н. Саланович, В. Скалкін, В. Топалова, Т. Третьякова.

Визначальною умовою формування соціокультурної компетенції є оволодіння фоновими знаннями, тобто знання про країну та її культуру, відомі усім жителям даної країни. Крім того, особливість спілкування тієї чи тієї лінгвокультурної спільноти обумовлена національно-культурним змістом, що належить до комунікативної компетенції її представників. З огляду на це, як слушно зауважує О. Бриченкова, «...знання вербального коду, тобто мови, та правил його використання є недостатніми для успішного спілкування між представниками різних лінгвокультурних спільнот. Поверхневе володіння культурою того етносу, до якого належить співрозмовник, є головною причиною невдач у міжкультурній комунікації, оскільки саме ці знання мовець актуалізує в своєму мовленні» [3, с. 3].

Першочергове значення для адекватного розуміння та коректного сприйняття мовлення представника іншої лінгвокультурної спільноти мають позакодові знання, тобто ті складники когнітивної бази певної національної лінгвокультурної спільноти, що належать до невербальних знаків культури. Оволодіння цими знаннями можливе за умови цілеспрямованого включення в навчальний процес тих культурних складових, які й визначають структуру, організацію та зміст комунікації. Саме прецедентні тексти як одиниці когнітивної бази мають практичну спрямованість, тому їхнє незнання чи нерозуміння може порушувати процес міжкультурної комунікації. Зважаючи на це, перед майбутнім учителем англійської мови постає важливе завдання ознайомлення з тими текстами, які є значущими для англійців, проте не лише на заняттях із англійської мови, а й долучаючись до художнього слова української культурного простору.

Проблема прецедентності стала ключовою у царині когнітивного (Д. Багаєва, Д. Гудков, В. Джанаєва, І. Захаренко, В. Красних, Є. Попова, Г. Слишкін), лінгвокультурологічного (С. Баннікова, Н. Бурвікова, К. Зав'ялова, В. Костомаров, А. Проскуріна, Ю. Прохоров), структурно-семантичного аспектів дослідження прецедентних феноменів (І. Арнольд, Н. Голубева, Л. Гришаєва). Проте лише на окремі розвідки щодо методичного підходу до вивчення прецедентних феноменів натрапляємо в працях Н. Бойко, О. Бриченкової, А. Буднік, О. Дрянгіної, Е. Ростової, І. Яценко, І. Хижняк.

Актуальність дослідження обумовлена соціальною необхідністю підвищення культури мовлення в сучасному суспільстві, зокрема в професійному мовленні майбутнього вчителя англійської мови, а прецедентні тексти як невід'ємні елементи сучасної української прози є джерелом інтелектуального та духовного розвитку студентів, оскільки розширюють не лише їхній кругозір, а й формують ерудицію та професійну компетенцію.

Предметом дослідження стали прозові твори українських авторів, а саме: Юрія Андруховича, Лариси Денисенко, Любка Дереша, Ірени Карпи, Світлани Поваляєвої, Ірен Роздобудько.

Соціокультурна компетенція – знання культурних особливостей носія мови, його традицій, норм поведінки і етикету, уміння розуміти і адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури. Формування соціокультурної компетенції має на меті інтеграцію особистості в систему світової та національної культури.

У сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурна компетенція розглядається як:

- готовність особистості до соціокультурної діяльності (Т. Жукова);
- інструмент виховання міжнародно-орієнтованої особистості, яка розуміє взаємозв'язок і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці (О. Соловова);
- знаннева обґрунтованість поведінкових актів (С. Чехова);
- володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування (О. Оберемко);

– поведінкова, етикетна, знання соціокультурного контексту; лінгвістичні маркери соціальних стосунків; правила ввічливості; вирази народної мудрості, діалект, акцент (Л. Маслак).

Щодо терміну «прецедентний текст», то варто зазначити, що його вперше введено в наукову парадигму Ю. Карауловим у доповіді «Роль прецедентних текстів у структурі та функціонуванні мовної особистості» на VI Міжнародному конгресі викладачів російської мови та літератури у 1986 році, який тлумачив це поняття як текст «... (1) значущий для тієї чи тієї особистості в пізнавальному та емоційному планах; (2) що має надособистісний характер, тобто добре відомий широкому оточенню цієї особистості, включаючи її попередників і сучасників; (3) звернення до нього відбувається неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості» [8, с. 216].

Взявши за основу тлумачення Ю. Караулова прецедентного тексту, розробники теорії прецедентних феноменів І. Захаренко, В. Красних, Г. Гудков, Д. Багаєва екстраполюють зазначену дефініцію на поняття «прецедентні феномени», наголошуючи, що Ю. Караулов розуміє термін «текст» дуже широко [7, с. 82]. Водночас прецедентний текст трактується науковцями як «... завершений і самодостатній продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності; (полі)предикативна одиниця; складний знак, сума значень компонентів якого не дорівнює його змісту; прецедентний текст добре відомий будь-якому середньому члену національно-культурної спільноти; звернення до прецедентного тексту може багаторазово відновлюватися в процесі комунікації через пов'язані з цим текстом прецедентні висловлювання чи прецедентні імена» [64, с. 83].

Враховуючи наукові здобутки розробників теорії прецедентних феноменів, обґрунтовуємо прецедентний текст як текст, значущий для тієї чи тієї мовної особистості в емоційному та когнітивному планах, апеляція до якого може неодноразово відновлюватися в процесі комунікації через пов'язані з цим текстом прецедентні висловлювання, прецедентні імена чи прецедентні ситуації.

Зафіксований у мові української прози початку ХХІ століття мовний матеріал свідчить про інтерес до європейської літератури. Зокрема, у більшості випадків для дискурсу сучасної української прози характерна апеляція до текстів англійської літератури.

В аналізованих текстових масивах вербалізовані англійські прецедентні тексти представлені, перш за все, творами англійського поета і драматурга У. Шекспіра. Зокрема, чималий інтерес становить трагедія «Ромео і Джульєта» («Romeo and Juliet»), матеріально відображена прецедентними іменами: *І тут, мов якийсь казковий принц, **ромео** чи викрадач циганки-ази, на горизонті з'явився захеканий Вася, він біг до мене з простягнутими руками і кричав: «Стрибай, стрибай!»* [9, с. 95].

На особливу увагу заслуговує трагедія У. Шекспіра «Гамлет» («The Tragical Historie of Hamlet, Prince of Denmarke»), апеляція до якої відбувається засобами вербалізації прецедентних імен і прецедентних висловлювань, як незмінних, так і трансформованих: *Як казав принц, **данський Гамлет**, «Господи, та мені достатньо й горіхової шкаралуни, щоб почувтисся власником безмежного простору – аби лиш погані сни не снилися»* [2, с. 99].

Серед інших п'єс У. Шекспіра, що знаходять відображення в корпусі сучасної української прози та є невід'ємною складовою англійського культурного простору, варто відзначити комедію «Як вам це сподобається» («As You Like It»), актуалізовану прецедентним висловлюванням: – *Всьо, Вася, папа, дуже приємно було тебе побачити! – Я здала назад, бо цей **театр, де люди в ньом актьори**, вже реально почав діставати* [9, с. 105] та п'єсу «Отелло, венеціанський мавр» («The Tragedy of Othello, The Moor of Venice»), вербалізовану прецедентним іменем, а саме іменем головного героя: *Це міг так само бути венеційський діалект ХV століття, мова **Отелло*** [1, с. 75].

Помітну роль у процесі творення англійської літератури відіграв визначний новеліст, автор нарисів і романів, поет Дж. Р. Кіплінг, до творчості якого часто апелюють українські прозаїки, залучаючи читачів у світ дитячих казок про Мауглі та Ріккі-Тіккі-Таві з «Книги джунглів» («The Jungle Book»): *Невідомо, кому пощастило більше, Боно чи **Мауглі**, хотілося пожартувати мені... [4, с. 121]; ...**Коза Дереза Конопляна Лоза, Трансформер Рікі Тікі Таві, Афелія О'Німфа, Нумо, дівчинко моя!*** [12, с. 66].

Паралельно з вербальною репрезентацією прозових творів спостерігаємо інтенцію українських письменників до актуалізації поетичних творів Дж. Р. Кіплінга, зокрема до найвідомішого вірша «Якщо» («If»): *А отримавши в результаті чи то гівно, чи тріумф, сприймати їх зовсім однаково. Себто рівноцінно. Як дим і вітер. Так писав Кіплінг. **Кіплінг** мав рацію. Слава методисту, що вніс його «IF» до програми* [10, с. 53].

Серед значної кількості апеляцій до прецедентних текстів варто виділити твори шотландського письменника А. К. Дойля, наприклад: *Дарця прийшла квадранс по сьомій, отже, вийшла іще до вечери в їдальні. А отже, мій непутящий **Вотсоне**, мала вже голодна* [6, с. 76] – детективні оповідання та повісті про Шерлока Холмса; *Очі абриса флуорисцентно зблискують. Теж мені, **собака Баскервілей*** [12, с. 109] – детективна повість «Собака Баскервілів» («The Hound of the Baskervilles»).

Варто зазначити, що в текстових масивах аналізованих творів часто натрапляємо на вербалізацію творів Л. Керрола та А. А. Мілна, як-от: *З ним навіть каналізацію чистилося залюбки, бо він увесь час цитував «**Алісу в Країні чудес**»* [2, с. 119] – казка англійського письменника Л. Керрола «Аліса в Країні Чудес» («Alice's Adventures in Wonderland»); *Але ж ранкові вистави, мабуть, бувають лише в Театрі юного глядача («Малюк і Карлсон» – в кращому разі) та в Ляльковому театрі («**Вінні Пух та усі-усі-усі**», мені довелося це бачити, було весело, але я не впевнений, що це буде до вподоби Мірі)...* [5, с. 163] – книга англійського дитячого письменника А.А. Мілна «Вінні Пух» («Winnie-the-Pooh»).

Не залишаються поза увагою українських прозаїків прецедентні тексти класиків англійської літератури, а саме Ш. Бронте, Ч. Діккенса, П. Л. Треверс, О. Уайльда: *Я сиділа в кріслі, в котрому цілком могла сидіти сіромаха **Джейн Ейр*** [4, с. 139] – роман англійської письменниці Ш. Бронте «Джейн Ейр» («Jane Eyre»); *Це несмак – іти на «**Олівера Твіста**»! – каже моя асистентка* [10, с. 60] – роман «Олівер Твіст» («Oliver Twist; or, the Parish Boy's Progress») Ч. Діккенса; *Я купила собі капелюшок, як у **Мері Поппінс**, уявляєш?!* [12, с. 23] – казкова повість «Мері Поппінс» («Mary Poppins») англійської письменниці П.Л. Треверс; *Якось моя пуста і нехаризматична частина без особливих зусиль перетвориться на **Доріана Грея**. Чи вже перетворилася? То й пес із нею. Але та, сильніша й перманентна, так і залишиться лордом Генрі, а **доріани** поступатимуть до нашої клініки просто ешелонами* [10, с. 77] – роман О. Уайльда «Портрет Доріана Грея» («The Picture of Dorian Gray»).

У мові української прози початку ХХІ століття значної ваги набувають прецедентні тексти, джерелами яких є твори Дж. Фаулза, Дж. Толкієна, В.С. Моєма, переконливим доказом чого є такі приклади: *Колись давно я читала нудний роман **Джона Фаулза «Жінка французького лейтенанта»*** [13, с. 207] – роман Дж. Фаулза «Жінка французького лейтенанта» («The French Lieutenant's Woman»); *Я вдаю, ніби лапаю те, на чому сиджу, – після вчорашнього циклопічного граду сад скидається на поле битви отих шестибивневих слонів з «**Володаря перстнів**»* [11, с. 139] – епічний роман у жанрі фентезі «Володар перстнів» («The Lord of the Rings») Дж. Толкієна; *Банзай порівняв те, що знав він, і те, що писала газета: виходило, що «**Місяць та мідяки**», як і решта творів, писалася під час інтимних зносин із черговою повією* [6, с. 31] – роман В.-С. Моєма «Місяць і мідяки» («The Moon and Sixpence»).

Майбутні учителі іноземної мови повинні знати не лише твори класиків англійської літератури, а й бути обізнаними в творчості сучасних англійських письменників. Так, одним із найпопулярніших героїв серед школярів є Гаррі Поттер, серія книг про пригоди якого відома в усьому світі завдяки інтелектуальним зусиллям англійської письменниці Дж. К. Роулінг. Текстові масиви сучасної української прози надають можливість студентам актуалізувати свої знання про романи, головним героєм яких є юний чарівник Гаррі Поттер: *Він схожий на вчителя **Гарі Поттера*** [4, с. 135].

Водночас інтерес до англійської культури простежується в апеляції до текстів англійських пісень, мовними маркерами яких зазвичай виступають назви текстів чи цитати: ***I feel you // Your sun it shines // I feel you // Within my mind // You take me there // You take me where***

// *The kingdom comes // You take me to // And lead me through // Babylon* [10, с. 221] – пісня «I Feel You» британського гурту «Depeche Mode».

Звісно, введення прецедентних текстів у навчальний процес не повинно обмежуватися лише ознайомленням студентів із зазначеними феноменами. Важливу роль в досягненні значення й функціонування прецедентних текстів відіграє лінгвокультурний коментар, мета якого – висвітлити зміст прецедентного тексту, пояснити конотації, пов'язані з прецедентним текстом і його джерелом, встановити спосіб вербалізації прецедентного тексту, в чому й полягають перспективні аспекти дослідження.

Список використаних джерел:

1. Андрухович Ю. Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики / Юрій Андрухович. – Кам'янець-Подільський : Meridian Czernowitz, ТОВ «Друкарня «Рута»», 2012. – 424 с.
2. Андрухович Ю. Таємниця : [роман] / Юрій Андрухович. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. – 352 с.
3. Бриченкова Е.С. Прецедентные высказывания в русском публицистическом дискурсе и их место в преподавании русского языка как иностранного : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Е.С. Бриченкова. – М., 2007. – 23 с.
4. Денисенко Л. Відлуння : від загиблого діда до померлого : [роман] / Лариса Денисенко / передм. Г. Гузьо. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 320 с.
5. Денисенко Л. Забавки з плоті та крові. Новела з десяти частин / Л. Денисенко. – Львів : Кальварія, 2006. – 192 с.
6. Дереш Л. Культ : [роман] / Любо Дереш. – Львів : Кальварія, 2006. – 208 с.
7. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева // Язык. Сознание. Коммуникация : Сб. статей. – М. : «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 82-103.
8. Караулов Ю.М. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – [7-е изд.]. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
9. Карпа І. Довго і зло / Ірена Карпа. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2008. – 319 с.
10. Карпа І. Суки отримують все : [роман] / Ірена Карпа. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 240 с.
11. Поваляєва С.В. БАРДО online / Світлана Поваляєва ; дизайн обкладинки І.А. Нестеренка. – Харків : Фоліо, 2009. – 281 с. – (Графіті).
12. Поваляєва С.В. Сімурґ / Світлана Поваляєва ; худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків : Фоліо, 2006. – 253 с. – (Графіті).
13. Роздобудько І. Гудзик / Ірен Роздобудько ; худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків : Фоліо, 2006. – 222 с. – (Колібри).

The article deals with the problem of future English teachers' sociocultural competence formation with the means of precedent texts. It has been mentioned that the knowledge of a foreign language is not always enough for the intercultural communication, as precedent texts incomprehension can break the process of intercultural communication. Taking into consideration this argument, a future English teacher must solve a very important task of learning the texts which are significant for the English not only at the English lessons, but also analyzing modern Ukrainian prose which broadens the student's mental outlook and forms his erudition and professional competence.

The main approaches to the sociocultural competence interpretation have been traced and the category of the precedent text has been determined. The examples of the precedent texts based on the English literature have been illustrated.

Key words: precedent text, sociocultural competence, English, prose, teacher, student, communication, knowledge, culture.

УДК 373.3.016:811.161.2'367.625

Мелекесцева Н.В.

Melekestseva N.

СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ НАЯВНОСТІ / ВІДСУТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

THE SEMANTIC CATEGORY OF PRESENCE / ABSENCE IN THE CONTEXT OF TEACHING VERB AT THE FIRST LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

У статті здійснено спробу аналізу реалізації семантичної категорії наявності / відсутності на уроках української мови в початковій школі. З'ясовано, що наявність / відсутність у лінгвістиці представлена буттєвими реченнями, конструктивним центром яких є предикати наявності / відсутності. Схарактеризовано основні типи предикатів зазначеного семантичного класу та дієслова зі значенням екзистенційності як спеціалізований засіб їх вираження. Аналіз реалізації семантичної категорії наявності / відсутності здійснено в контексті засвоєння дієслова як частини мови молодшими школярами. Подано систему вивчення дієслова в початковій школі, проаналізовано сучасні шкільні підручники з української мови за 2-4 класи на наявність речень із дієсловами з буттєвою семантикою. Виявлено основні типи буттєвих речень, описано дієслівні засоби їх репрезентації та проілюстровано прикладами з підручників.

Ключові слова: буття, категорія наявності / відсутності, дієслово, урок рідної мови, початкова школа.

Важливою категорією в осмисленні світу та явищ навколишньої дійсності є буття. У мовознавстві його трактують як семантико-функціональну категорію, що об'єднує різні варіанти значень існування, наявності, та розглядають як найтипівіший вузький вияв буттєвих речень.

Організаційним центром буттєвих речень є предикати наявності / відсутності, що констатують або заперечують факт існування предметів, явищ, подій, і відображають способи існування фрагмента буття. Спеціалізованим засобом вираження таких предикатів виступають дієслова зі значенням екзистенційності.

У сучасному мовознавстві до проблеми предикатів із буттєвою семантикою та засобів їх репрезентації неодноразово зверталися Н.Д. Арутюнова [1], Т.В. Булигіна, О.М. Селіверстова [10], Н.В. Кавера [4], О.І. Леута [6], Л.І. Лонська [7] та інші науковці. Проте розглядалося це питання лише як лінгвістичне явище, відсутні дослідження методичного характеру, які відображають втілення аналізованої семантичної категорії на уроках української мови у школі, що зумовлює актуальність обраної теми.

Мета наукової розвідки – здійснити спробу аналізу реалізації семантичної категорії наявності / відсутності на уроках рідної мови в початковій школі в контексті вивчення дієслова.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) з'ясувати лінгвістичну сутність категорії наявності / відсутності; 2) схарактеризувати основні типи предикатів наявності / відсутності та засоби їх вираження; 3) подати систему вивчення дієслова в початкових класах; 4) проаналізувати діючі шкільні підручники з рідної мови початкової школи на наявність речень із дієсловами з буттєвою семантикою.

У сучасному мовознавстві представлено кілька підходів до класифікації дієслівних буттєвих речень. Усі дослідники (Т.В. Булигіна, Н.В. Кавера, Л.І. Лонська, О.І. Леута, О.М. Селіверстова) виокремлюють власне екзистенційний варіант існування, у яких буттєва семантика нічим не ускладнена. Предикати власне буттєвих речень найчастіше виражені

дієсловами з семою існування без будь-яких додаткових характеристик і функціонують у значенні «бути в наявності, мати місце в дійсності» (*бути* – є; *буде, буду, будеш, був, була, було; матися, існувати, траплятися, статися, відбуватися, діятися, здійснюватися тощо*): *Мабуть, вони просто є. Не живуть і не вмирають, а присутні на сім світі завжди, як правда й мрія* (П. Загребельний, 16); *Є рішення, і є відповідальність* (Л. Дереш, 34); *Так що все одно потреба у дрімбах – хоч і незначна – існувала завжди* (М. Матіос, 37).

Різновидами цього типу є речення, що описують етапи (поява, протікання, припинення) та способи існування (позначення кольорової кваліфікації, звучання, запаху, свічення, горіння, оптичних явищ), інтенсивність вияву буття певних явищ: *Цей запах з'явився разом із жінкою та її букетом* (Л. Дереш, 35); *В житті синіли волошки та сокирки, білів зіркатий ромен, червоніла квітка польового маку* (М. Коцюбинський, 8); *Почалися передгір'я Карпат* (П. Загребельний, 36) [6, с. 153-154].

У буттєвих реченнях другого типу буттєва семантика ускладнена додатковим значенням володіння (О.М. Селіверстова, Л.І. Лонська, О.І. Леута). Посесивна наявність / відсутність вказує на належність предмета певному суб'єкту, володіння чимось і виражається дієслівними предикатами із посесивним значенням (*мати, бути володіти, належати, водитися, з'являтися, тримати*): *Мав усе і нічого не мав, володів мовби цілою імперією, а сам міг хіба що обхопити руками власні коліна* (П. Загребельний, 84); *А жінка в селі тримала господарку* (М. Матіос, 96).

До третьої групи належать буттєві речення із семантикою розташування, місцезнаходження у просторі (О.М. Селіверстова, Н.В. Кавера, Л.І. Лонська, О.І. Леута). Предикати локалізованої наявності (місцеперебування) речень екзистенції об'єднує значення «існувати, знаходитися, перебувати в певному місці». У ролі предикатів локалізованої наявності можуть вживатися: 1) дієслова буття і перебування (*бути, знаходитися, поміщатися, з'являтися*) та їх експресивні синоніми (*вертїтися, стирчати, крутитися, топтатися, обтиратися*): *За лісом було поле* (М. Коцюбинський, 13); *Над тобою тріпочуть знамена* (Ю. Андрухович, 49); 2) делексикалізовані дієслова із семантикою звучання, кольорової кваліфікації, свічення: *Але ще десь світиться плід між ріденьким золотом листу* (М. Матіос, 14); 3) дієслова місцеперебування із вказівкою на спосіб розміщення – протяжність, розподіл та спосіб розташування у просторі (*розкинутися, розтягнутися, розташовуватися, приткнутися, простиратися, слатися, стелитися, розлитися, влаштуватися тощо*): *Долиною повилась річечка, наче хто кинув нову синю стрічку на зелену траву* (М. Коцюбинський, 7).

До визначених трьох груп буттєвих речень О.І. Леута додає ще дві – квантитативної та темпоративної наявності [6, с. 160-166]. Предикати квантитативної наявності відображають ситуацію, явище, предмет дійсності з огляду на його кількість. Основними компонентами конструкцій квантитативної наявності є буттєвий предмет і його кількісний компонент, який може виражатися іменними формами із значенням кількості (числівниками, кількісними іменниками, прислівниками): *А було нас багато!* (С. Жадан, 111). Моделі темпоративної наявності констатують час безвідносно до явищ, подій або вказують на їх часову детермінацію: *О сьомій в частині вже нищоприли всілякі військові і невійськові експерти...* (Ю. Андрухович, 39).

Категорія відсутності заперечує існування предметів, явищ, подій у дійсності. В українській мові вона представлена моделями відсутності, посесивної відсутності, а також дієсловами із семантикою заперечення, припинення існування: *Обозові не було ні кінця, ні краю* (П. Загребельний, 5); *А дійсність не має ні назв, ні імен* (Л. Дереш, 192); *Усе минає. І це минеться* (М. Матіос, 83); *У мене брат загинув на фронті, а в нього лишилися малі діти* (М. Матіос, 143).

Аналіз реалізації семантичної категорії наявності / відсутності на уроках української мови в початкових класах можливий лише за умови аналізу речень із буттєвою семантикою в контексті вивчення дієслова, оскільки предикат – це категорія семантико-синтаксичного синтаксису, вивчення її у школі програмою не передбачено.

Розглянемо методичні вказівки щодо засвоєння дієслова на уроках укр. мови в початковій школі. Система вивчення дієслова передбачає формування в молодших школярів поняття про граматичні ознаки цієї частини мови та навичок уживання дієслів у мовленні.

Ознайомлення з дієсловами, як словами, що називають дії та відповідають на запитання *що робить? що роблять?*, розпочинається з першого класу.

У другому класі вводиться термін *дієслово* і подається його тлумачення: слово, що означає дії предметів і відповідає на питання *що робити? що зробити? що робить? що роблять? що робив? (робила, робило, робили), що буде робити? що зробить?* Постановка цих запитань є пропедевтичною роботою до сприйняття часових форм дієслова, однини / множини.

У третьому класі формується поняття про дієслово як частину мови (питання, значення, роль у реченні, зв'язок з іменником), зміну дієслів за часами, числами й родами.

У четвертому класі поглиблюються знання про дієслово як частину мови, учні оволодівають дієвідмінюванням дієслів, вчать розпізнавати особу дієслова, вживати часові форми дієслова, усвідомлюють правопис особових закінчень дієслів I та II дієвідмін. Особливу увагу приділяють узагальненню та розширенню уявлення про лексичне значення дієслів: учні спостерігають за дієсловами різних семантичних груп – сприймання, мовлення, мислення, відношення, на означення стану людини, явищ природи тощо [8, с. 217].

Аналіз шкільних підручників [2; 3; 9] дав змогу виявити буттєві речення основних типів, визначених у роботі.

1. Власне екзистенційний варіант існування, виражений дієсловами з семою існування без будь-яких додаткових характеристик: *Був собі горобець (За Лесею Українкою)* [9, с. 51]; *Була гарна зимова погода* [9, с. 58]; *Є з усіх одна країна, найрідніша нам усім (Ганна Черінь)* [9, с. 80]; *І сталося справжнє диво (За Михайлом Слабошпицьким)* [9, с. 73]. Речення з дієсловами *бути* слугують ілюстраційним матеріалом для засвоєння часових форм, осіб і дієвідмін дієслів, а форма теперішнього часу є взагалі не подається як дієслово.

Найбільшою частотністю вживання характеризуються різновиди першого типу буттєвих речень:

- а) речення, що описують етапи існування (появу, протікання, припинення): *Зійшло сонце (За Василем Сухомлинським)* [3, с. 170]; *Потім пелюстки опали. На їх місці з'явилася зелена зав'язь (За Костянтиним Ушинським)* [3, с. 172]; *Бо прийшла красуня-весна (За Василем Сухомлинським)* [3, с. 172]; *У щиглів появились діти (Володимир Перепелюк)* [3, с. 177]; *Настала весна. Із землі показалася зелена стрілочка. А між ними з'явився маленький, тоненький паросток (Василь Сухомлинський)* [9, с. 72]; *І почалося в нашому селі ще не бачене і не чуване (За Михайлом Слабошпицьким)* [9, с. 73];
 - б) речення, що репрезентують способи існування (позначення кольорової кваліфікації, звучання, запаху, свічення, горіння, оптичних явищ), інтенсивність вияву буття певних явищ: *Над водою засріблівся туман. Палахкотіло вогнище (За Олесем Гончаром)* [9, с. 74]; *Легесенька пара знялась над водою (Михайло Коцюбинський)* [9, с. 78].
2. Буттєві речення другого типу, буттєва семантика яких ускладнена додатковим значенням володіння, в контексті вивчення дієслова в початковій школі не розглядаються. Серед навчального матеріалу виявлено тільки одне речення із значенням володіння: *Крім того, вони мали священні дерева на полях, дорогах і поміж селами (Олекса Воропай)* [9, с. 77].
 3. Буттєві речення із семантикою розташування у просторі, місцеперебування: *У селі Кривче, що на Борцівіщині, знаходиться Кришталева печера (З журналу)* [3, с. 178]; *Червонобокі яблука висять над огорожею. Попід вікнами плететься красоля. А над квітами увесь день в'ються бджоли* [3, с. 166]; *Ось на стовбурі сидить дятел. Навколо нього крутяться прудкі синиці (За Іваном Соколовим-Микитовим)* [3, с. 166];

Отже, аналіз діючих шкільних підручників із укр. мови за 2-4 класи дозволив виявити основні типи речень із семантикою наявності / відсутності. Дієслова лексико-семантичної групи буття, що виступають у ролі головного члена таких речень, характеризуються невисокою частотністю функціонування у вправах і завданнях на вивчення дієслова в початкових класах. Матеріалом для вивчення дієслова як частини мови здебільшого слугують акціональні дієслова (*робив, сіяв, віяв, косив, молотив, кують, будують, пишуть*), дієслова руху та переміщення

(повзає, літає, плаває, стрибає, бігає), дієслова мовлення (говорить, хвалить, співали, гомонів, перекликались), дієслова на позначення ментальної дії (мудрує, навчає) тощо. Це пояснюється тим, що молодші школярі повинні засвоїти поняття про дієслово як слово, що означає дію, тому на уроках переважають вправи на спостереження за діями осіб, розповіді про події, називання різних дій, які учні виконують у момент мовлення, виконували раніше або виконуватимуть у майбутньому.

Перспективним вважаємо дослідження реалізації семантичної категорії наявності / відсутності на уроках української мови у середній та старшій школі.

Список використаних джерел

1. Арутюнова Н. Д. Русское предложение : Бытийный тип / Н.Д. Арутюнова, Е. Н. Ширяев. – М. : Русский язык, 1983. – 198 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова : підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2014. – 160 с.
3. Вашуленко М.С. Українська мова : підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська / [за ред. М.С. Вашуленка]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
4. Кавера Н. В. Значеннєве розмежування дієслівних предикатів зовнішнього стану // Мовознавчий вісник : Зб. наук. пр. / МОН України. Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького; Відп. ред. Г.І. Мартинова. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. – 2009. – Вип. 8. – С. 108-116.
5. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів / Г.П. Коваль, Н.І. Деркач, М.М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
6. Леута О. Структура і семантика дієслівних речень в українській літературній мові / Олександр Леута. – К. : Такі справи, 2008. – 208 с.
7. Лонська Л.І. Структурно-семантичні особливості буттєвих речень в українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л.І. Лонська. – Київ, 2001. – 19 с.
8. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
9. Рідна мова: Підручник для 4 кл. / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик [та ін.] / [за наук. ред. акад. АПН України М.С. Вашуленка]. – К. : Освіта, 2004. – Ч. 2. – 126 с.
10. Семантические типы предикатов / [под ред. О.Н. Селиверстовой]. – М. : Наука, 1982. – 365 с.

The article deals with the attempt of analyzing the realization of the semantic category of presence / absence at the first language lessons in primary school. It has been found out that presence / absence is represented in linguistics by means of existential sentences the constructive centre of which is formed by the predicates of presence / absence. The work characterizes the main types of the predicates of the given semantic class and the verbs with existential meaning which are the specialized means of their realization. The analysis of the realization of the semantic category of presence / absence in the programme of primary school has been made in the context of acquiring verbs by junior pupils. The author gives the system of teaching verb in ABC classes and analyses the sentences of the existential semantics in current school first language textbooks for pupils of the second, third and fourth forms. The main types of existential sentences have been selected. The study describes the verbal means of their representation and gives the examples from the textbooks.

Key words: existence, category of presence / absence, verb, the first language lesson, primary school.

УДК 378.147

Олізько Ю.М.

Olizko I.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЇ

LINGVOMETHODOLOGICAL FEATURES OF CONTEMPORARY ENGLISH GENERAL CHEMISTRY TEXTBOOKS

У статті здійснено лінгвометодичний аналіз трьох сучасних англomовних підручників загальної хімії. Дібрані видання відповідають критеріям тематичної різноманітності, міжпредметних зв'язків із навчальними дисциплінами професійної та практичної підготовки майбутніх хіміків, наочності, функціональності, комунікативності, новизни, соціокультурної цінності тощо. У цій роботі також наведені приклади тем, які демонструють міждисциплінарні зв'язки хімії та товарознавства, аптечної справи (фармації), медицини, біології, геології, екології, астрономії, фізики, історії, сільського господарства, технології. Також описано використані у підручниках невербальні засоби передачі інформації. З'ясовано, що серед них переважають таблиці, рисунки, формули, фотографії. В меншій мірі представлені моделі, графіки, схеми та діаграми.

Завдяки проведеному аналізу лексики виділено п'ять основних груп хімічних термінів, а саме: теоретичні положення загальної хімії, назви хімічних елементів та сполук, хімічні властивості речовин, хімічні та фізичні величини та одиниці виміру, хімічні приміщення та обладнання. Окрім того, запропоновано типи вправ, для яких можуть бути використані дібрані лексичні одиниці. Зокрема, це вправи на добір термінів, які відповідають тематиці заняття, групування лексичних одиниць за формальними та семантичними ознаками, встановлення асоціацій, заповнення схем, надання синонімів, тлумачень тощо.

Ключові слова: підручник з загальної хімії, міждисциплінарні зв'язки, лексична одиниця, невербальні засоби передачі інформації, групи хімічних термінів.

Формування англomовної комунікативної компетентності студентів хімічних факультетів передбачає добір змісту навчання майбутніх хіміків. Цьому передують ретельний аналіз англomовних текстів та хімічної термінології. Попередні дослідження англomовних текстів приділяють значну увагу науковому дискурсу загалом [2; 5; 8; 9], розгляду деяких аспектів текстів хімічної тематики [10; 6; 7], однак питання лінгвометодичного аналізу сучасних англomовних підручників залишається невирішеним.

Метою цієї статті є аналіз сучасних англomовних підручників з загальної хімії, автентичні тексти яких можуть використовуватися викладачами для розробки вправ для формування у студентів англomовної комунікативної компетентності. Зокрема, дібраний матеріал буде у нагоді викладачам перших та других курсів хімічних факультетів, адже перш ніж оволодіти вузько професійним матеріалом зі спеціальності, студентам варто засвоїти термінологію загальної хімії.

Добір підручників здійснювався з урахуванням рівня володіння студентами іноземною мовою. До уваги також бралися критерії тематичної різноманітності, міжпредметних зв'язків із навчальними дисциплінами професійної та практичної підготовки майбутніх хіміків, наочності, функціональності, комунікативності, новизни, соціокультурної цінності тощо. Так, до переліку дібраних та проаналізованих підручників увійшли:

- 1) Chemistry [Whitten K. W., Davis R. E., Peck M. L, Stanley G. G.]. – [10th edt.]. – Belmont: Brooks Cole, 2014. – 1083 p.
- 2) Chemistry. Matter and Change / Buthelezi T., Dingrando L., Hainen. N. – NY: McGraw–Hill School Pub, 2008. – 1008 p.
- 3) Zumdahl S.S. Chemistry / Zumdahl S. S. – Brooks Cole: Belmont, 2014. – 1206 p.

У текстах цих англomовних підручників порушується широкий спектр різноманітних тем загальної хімії: *The Foundations of Chemistry; Chemical Formulas and Composition Stoichiometry; Atomic Structure and Periodicity; Atoms, Molecules, and Ions; Bonding: General Concepts; Acids and Bases; Reactions in Aqueous Solutions; Chemical Kinetics; Electrochemistry; Nuclear Chemistry; Organic and Biological Molecules; Metals* та інші. Це підтверджує той факт, що проаналізовані видання відповідають критерію тематичної різноманітності.

Хімія є самостійною природничою наукою, яка пов'язана в той же час і з значною кількістю інших наук. Оскільки природа є єдиною, то практично неможливо знайти чітку межу між явищами фізичного та хімічного характеру. У дібраних сучасних підручниках міждисциплінарні зв'язки можна продемонструвати за допомогою переліку порушених у них тем. Зокрема, вони показують зв'язки хімії з:

Технологією – *Green Building; Nanotechnology, Fuel Cells, Carbon: Stronger than Steel?; The Haber process; Ultrasound Devices; Lasers; Television Screen; Microwave Oven; Photographic Film; Water Softener* тощо.

Аптечною справою (фармацією) – *Making Medicines, Salts Of Ternary Acids, Vitamins, Aspirin* тощо.

Медициною – *Household Radon Exposure and Lung Cancer, The use of cobalt radiation treatments for cancerous tumors, Coordination compounds* тощо.

Біологією – *The Human Genome Project, The Chemistry of Life: Carbohydrates, Proteins, Lipids; Metabolism; Nucleic Acids; Transmutation; Organisms and Ice Formation; Enzymes: Nature's Catalysts* тощо.

Геологією – *Minerals, Crystals, Chemical weathering* тощо.

Екологією – *Pollution, Water Purification, Ozone, Managing Nuclear Wastes, New Energy Sources, Future Nuclear Power; The Plastics* тощо.

Астрономією – *A Star's Temperature, The Chemical Composition Of Stellar Matter, PAHs In Meteorites, Solar System, The Northern Light* тощо.

Фізикою – *Femtosecond, Unbalanced Force, The Physical Properties Of The Element, Colligative Properties of Solutions; Physical Constants* тощо.

Історією – *Alchemy; Antoine-Laurent Lavoisier; The History of the Periodic Table; Nobel Prizes; History Of The Microwave Oven; National Mole Day; A Laboratory In The Louvre, The Chemistry of Copernicium* тощо.

Сільським господарством – *Farming the wind, Ammonium nitrate* тощо.

Товарознавством – *Butter, Margarine, and trans Fats; Closest Packing of M&Ms* тощо.

Характерною особливістю проаналізованих текстів хімічної тематики є також поєднання вербальних та невербальних засобів передачі інформації. Останні значно підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови, сприяють кращому запам'ятовуванню інформації. Візуальний матеріал збільшує методичну цінність тексту [1, с. 81], за його відсутності текст втрачає свою пізнавальну сутність. У проаналізованих хімічних текстах зустрічається невербальна інформація таких типів:

- **таблиці**, що зображують галузі хімії та спектр питань, які вони охоплюють; заходи безпеки в лабораторії; кількість спроб та спостереження під час дослідження/експерименту; одиниці Міжнародної системи одиниць: їхні назви, позначення, символи, числове представлення; співвідношення маси та об'єму різних зразків; експериментальні дані; джерела хлору в стратосфері; результати різноманітних тестів; фізичні властивості певних речовин; дані різних елементів; періодичну систему елементів; енергії решіток сполук; точки кипіння та плавлення різних елементів; відсотковий склад сплавів та їхнє застосування; види та приклади розчинів; розчинність при різних температурах; відмінності між хімічними та ядерними реакціями; властивості різних видів радіації тощо.

- **рисунки** з зображенням шкал вимірювання температури, геометричних фігур, атомних орбіталей, утворення іонів, структури речовини, атомів, електронної будови атомів тощо.
- розгорнуті скелетні та структурні **формули** сполук, формули з фізики тощо.
- **фотографії** земної кулі; кристалів; сплавів; металів; тварин; рослин; бактерій; явищ природи; земного шару; лабораторії; хімічного обладнання; різноманітних хімічних елементів та матеріалів у тому вигляді, в якому вони зустрічаються в природі або в речах створених людиною (наприклад, пам'ятники, глечики, вази); повсякденного життя, які доводять закони природи або ілюструють певне явище; дорожніх знаків з одиницями вимірювання, які використовуються в певній країні, місць переробки вторинної речовини, процесу реакції тощо.

Значно менше трапляється такі невербальні засоби:

- **моделі** молекул органічних сполук, просторові моделі молекул, кристалів, іонів, реакцій, процесу розчинення сполук тощо.
- **графіки** концентрації різних речовин в атмосфері, співвідношення маси та температури, кількості опадів в різні періоди, густини певних елементів, довжини електромагнітних хвиль, кількості озону в різні періоди, розчинності різних речовин при різних температурах, забарвлення індикатора при різних значеннях рН, кількості електроенергії, виробленої різними країнами тощо.
- **схеми**, що зображають рух від спостереження та гіпотези до теорії або наукового закону, хід реакцій, причини певного хімічного явища, співвідношення між довжиною хвилі та частотою електромагнітних хвиль, електромагнітні спектри, електронні конфігурації елементів тощо. В сучасних англомовних підручниках з загальної хімії було помічено часте використання **діаграм** зв'язків, які графічно представляють хід розв'язання проблем, їх аналіз, причини, рішення, атомну будову матерії, здатність речовини вступати в реакцію з певними елементами/сполуками тощо.

Також текст та візуальна інформація проаналізованих підручників подані у дві колонки: одна з них є ширшою та містить переважно текстовий матеріал, у вужчій колонці розміщено більше візуальної інформації, деякі пояснення та цікаві факти, ключові слова розділу. Таке розташування відповідає загальним методичним рекомендаціям щодо ілюстрування навчальних посібників [1, с. 84]. Окрім того, аналіз підручників показав, що у них використовуються різні шрифти, кольори, розміри, що дозволяє виділити більш значимі елементи тексту, розставити акценти, краще орієнтуватися в тексті. Також застосовувалися порожні, нічим не зайняті площі сторінки та асиметричне розташування зображень. Такий дизайн створює відчуття руху, динаміки та виглядає більш привабливим [1, с. 85], а також створює безмежні можливості для індивідуального творчого сприйняття об'єкта навчання [3, с. 49]. Окрім того, усі три підручники широко використовували елементи проблемного навчання, запитання, вправи на порівняння тощо. Це варто враховувати викладачам іноземних мов під час розробки вправ для навчання майбутніх хіміків.

Проведений лінгвістичний аналіз дав можливість виокремити ключові концепти текстів загальної хімічної тематики дібраних підручників, якими стали *atom*, *reaction*, *energy*, *solution*, *acid*, *equation*, *electron*, *ion*, *chemistry* тощо. Це свідчить про системну організацію сучасної лексики хімічних текстів та можливість виділити тематичні групи лексичних одиниць. Отримати статистику усіх лексичних одиниць нам допомогла програма *TEXTUS PRO 1.0*. Зокрема, було проаналізовано терміни, що зустрічалися в дібраних підручниках більше 100 разів. Точну кількість використання певного терміну (число в дужках нижче) показано на прикладі підручника *Chemistry. Matter and Change*. Таким чином, було виділено такі тематичні групи найвикористовуваніших хімічних термінів:

Теоретичні положення загальної хімії – *reaction* (3025), *mass* (1855), *energy* (1289), *atom* (2142), *solution* (1532), *electron* (2135), *ion* (1425), *element* (1429), *compound* (1354),

molecule (1066), *particle* (685), *law* (487), *bond* (822), *substance* (713), *constant* (401), *oxidation* (398), *matter* (394), *cell* (501), *radiation* (367), *structure* (558), *base* (356), *reactant* (514), *reduction* (253), *mixture* (231), *conversion* (226), *valence* (225), *charge* (224), *state* (222), *surface* (210), *force* (207), *analysis* (198), *nucleus* (194), *solute* (194), *ionization* (191), *solvent* (184), *balance* (182), *decay* (177), *proton* (155), *theory* (146), *neutron* (145), *factor* (143), *chain* (135), *bonding* (112), *isomer* (102) тощо.

Назви хімічних елементів та сполук – *water* (1830), *gas* (1240), *acid* (983), *hydrogen* (962), *carbon* (809), *oxygen* (670), *sodium* (425), *copper* (354), *air* (348), *metal* (396), *iron* (339), *gas* (338), *acid* (333-1967), *nitrogen* (333), *chloride* (314), *chlorine* (281), *aluminum* (242), *dioxide* (237), *magnesium* (201), *silver* (195), *hydroxide* (193), *calcium* (188), *zinc* (176), *salt* (175), *oxide* (172), *ammonia* (163), *lead* (160), *sulfur* (158), H_2O (146), *hydrocarbon* (142), CO_2 (138), *oil* (129), *gold* (125), HCl (125), *nitrate* (124), *fuel* (123), *methane* (119), *alkane* (117), *helium* (116), *carbonate* (115), *fluorine* (115), *sulphate* (115), *amino* (114), NO_3 (113), *bromine* (112), $NaCl$ (112), *glucose* (110), *glass* (108), *alcohol* (106), *steel* (106), *sugar* (104), *ethanol* (104), *mercury* (102), $NaOH$ (102), *lithium* (101) тощо.

Хімічні властивості речовин, а також стани речовини – *chemical* (1292), *form* (708), *atomic* (535), *molar* (434), *liquid* (565), *solid* (528), *light* (326), *periodic* (297), *molecular* (295), *nuclear* (295), *aqueous* (267), *redox* (253), *balanced* (239), *organic* (233), *covalent* (229), *solubility* (201), *configuration* (187), *radioactive* (163), *enthalpy* (155), *pure* (145), *stable* (137), *dissolved* (135), *empirical* (125), *combined* (112), *complex* (109), *electrical* (107), *measured* (106), *supplemental* (104) тощо.

Хімічні та фізичні величини та одиниці виміру – *mol(e)* (2384), *temperature* (967-1095), *volume* (595), *pag* (477), *rate* (575), *concentration* (510), *density* (254), *atm* (228), *mass* (113), *kPa* (110), *frequency* (104) тощо.

Хімічні приміщення та обладнання – *lab* (671), *beaker* (174), *tube* (155), *laboratory* (114), *cylinder* (106) тощо.

Професійна лексика включає професійні слова, а також загальнонавчальну та офіційно-ділову лексику, яка використовується в певній сфері діяльності.

Серед загальнонавчальної лексики варто виокремити групу лексичних одиниць, які зазвичай **допомагають згрупувати, описати та наочно представити науковий матеріал**, наприклад, *number* (1717), *chapter* (1301), *table* (1253), *figure* (1100), *equation* (1329-1088), *change* (816), *group* (726), *explain* (522), *show* (480), *equilibrium* (476), *example* (440), *calculate* (423), *percent* (408), *process* (381), *contain* (364), *section* (361), *ratio* (326), *test* (319), *appendix* (296), *place* (290), *model* (277), *sample* (260), *standard* (205), *measure* (202), *graph* (194), *figure* (172), *formula* (171), *experiment* (162), *research* (159), *notation* (136), *diagram* (121), *expression* (109) та інші.

Варто зазначити, що велика кількість дібраних термінів може об'єднувати у своїй смисловій структурі загальний компонент значення, тобто виступати родовим поняттям. Наприклад, поняття *atom* охоплює значну кількість видових понять у проаналізованих підручниках, наприклад, *the structure of the atom*, *the nuclear atom*, *hydrogen atom*, *carbon atom*, *atom-based process*, *movement of atom*, *concept of the atom*, *the atom-by-atom building*, *the nature of atom* тощо, поняття *theory* включає *the kinetic molecular theory*, *atomic theory*, *the Bohr theory*, *valence Bond theory*, *the Arrhenius theory*, *transition state theory*, *Crystal Field theory*, *Einstein's theory of relativity* тощо, термін *substance* охоплює видові поняття *basic substance*, *the physical state of a substance*, *properties of substances*, *amount of substance*, *the melting point of a substance*, *pure substance* та інші. Це свідчить про те, що визначені вище тематичні групи є тісно пов'язаними між собою, а їхня лексика слугує для створення різноманітних хімічних термінів.

Відомо, що у середньому кількість професійної лексики в науковому стилі складає 20-30% [4, с. 36]. Відсоток хімічних термінів серед лексичних одиниць, які зустрічаються у проаналізованих підручниках більше 100 разів складає не менше 30-40 %.

Отримані групи найчастотніших лексичних одиниць можуть бути використані для розробки вправ для навчання студентів хімічних факультетів іноземній мові. Так, з метою підвищення ефективності засвоєння майбутніми хіміками форми та значення дібраних лексичних одиниць вважаємо за необхідне розробити вправи для добору термінів, які відповідають тематиці заняття, групування лексичних одиниць за формальними та семантичними ознаками, встановлення асоціацій, заповнення схем, надання синонімів, тлумачень тощо. Звичайно, цей перелік тематичних груп не є вичерпним, проте може слугувати орієнтиром для подальших досліджень хімічних текстів.

Характерними рисами стилістики дібраних текстів визначено логічність, чіткість, офіційність, термінологічність. Для вираження мети зафіксовано часте використання конструкцій з *in order to* (64), *to + infinitive*. Причина виражається в основному за допомогою слів *because* (791), *due to* (35), результат – *thus* (202), *so that* (81), *therefore* (160); час та місце – *when* (1177), *after* (222), *before* (146), *until* (119), *while* (108), *where* (150). Приклади у проаналізованих текстах наводяться переважно за допомогою слів *for example* (238), *such as* (372). Логічна зв'язність речень забезпечується за допомогою конекторів, якими, як правило, є *however* (199), *although* (138), *whereas* (31), *while* (108), *first* (32), *in addition* (37). Засвоєння студентами цих слів передбачає розробку спеціальних вправ на заповнення пропусків, переклад, пошук синонімів тощо.

Отже, результатом проведеного лінвометодичного аналізу став опис основних невербальних засобів передачі інформації в сучасних англійських підручниках загальної хімії – таблиці, рисунки, формули, фотографії; визначення основних п'яти груп хімічних термінів – теоретичні положення загальної хімії, назви хімічних елементів та сполук, хімічні властивості речовин, хімічні та фізичні величини та одиниці виміру, хімічні приміщення та обладнання, а також шостої групи лексичних одиниць, які допомагають згрупувати, описати та наочно представити науковий матеріал. Перспективами подальших досліджень є аналіз морфологічного та синтаксичного рівнів текстів загальної хімічної тематики.

Список використаних джерел

1. Брянцев О. Методичні рекомендації до візуального ряду навчального посібника з комп'ютерної графіки / О. Брянцев // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 6. – Р. 80-87.
2. Королева Н.В. Средства и способы реализации интертекстуальности в научном дискурсе: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Наталия Викторовна Королева. – Саранск, 2004. – 211 с.
3. Серета Л.П. На допомогу авторам навчальної літератури. / Л.П. Серета, В.С. Павленко. – К.: Вища шк., 2001. – 79 с.
4. Тимонина С.В. Формирование умений устной монологической речи у иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере (естественно-научный профиль, этап предвузовской подготовки): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Викторовна Тимонина. – СПб., 2011. – 251 с.
5. Шмелева О. Ю. Терминологические процессы в диахронии и синхронии (на материале английского языка) / О.Ю. Шмелева. – СПб: Изд-во СПбГУ ЭФ, 2010. – 120 с.
6. Amin A. English Metafunction Analysis in Chemistry Text / Amin Ahmad // International Journal of English Language & Translation Studies. – 2013. – № 2. – Vol. 1. – P. 52-68.
7. Aydin S. Analysis of Inscriptions in Chemistry Textbooks / Sevgi Aydin, Somnath Sinha, Kemal Izci, & Mark Volkmann. – Yuzuncu Yil University, College of Education Van, Turkey. – 2014. – 29 p.
8. Clement P. Critical analysis of school science textbooks / Clement P. // Science Education International. – № 19. – 2008. – P. 93-96.
9. Olson J.K. Representing science concepts: The representation continuum / Olson J. K. // Science and Children. – 46 (1). – 2008. – P. 52-55.

10. Treagust D.F. The role of submicroscopic and symbolic representations in chemical explanations / Treagust D. F., Chittleborough G., & Mamiala T. L. // International Journal of Science Education. – 25 (11) . – 2003. – P. 1353-1368.

Lingvometodological analysis of three contemporary English general chemistry textbooks was carried out. These textbooks were chosen according to the criteria of broad spectrum of topics used, interdisciplinary connections with the professional and practical disciplines of future chemists, visualization, functionality, communicative situations used, novelty, socio-cultural values. Interdisciplinary connections between chemistry and commodity research, pharmacy, medicine, biology, geology, ecology, astronomy, physics, history, agriculture, technology were showed with the help of the topics mentioned in the paper. Types of non-verbal communication used in the textbooks were also described. It was found out that most of them are tables, pictures, formulas, photos. However, there are fewer models, graphs, schemes and mind maps.

Lexical analysis of textual data allowed us to define five main groups of chemical terms. They are general chemistry concepts; names of chemical elements and compounds; chemical properties; chemical and physical weights and measures; units of measurement; chemical laboratories and equipments. Types of exercises which can be used to teach them were suggested as well. They are exercises for choosing terms for specific topic of the lesson, grouping lexical units according to their formal or semantic features, completing mind maps, finding associations, giving synonyms or definitions and so on.

Key words: general chemistry textbook, interdisciplinary connections, lexical item, types of non-verbal communication, groups of chemical terms.

УДК 371.214.41:81

Полонська Т.К.

Polonska T.

ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

TECHNOLOGY OF CONTENT CONSTRUCTION OF FOREIGN LANGUAGE ELECTIVE COURSES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Оновлення змісту іношомовної освіти є невід'ємним елементом процесу реформування всієї національної освіти, й передбачає його узгодження з вимогами сьогодення та потребами сучасних школярів. Запровадження профільного навчання у старшій школі обумовило диференціацію змісту навчання іноземних мов відповідно до базового й профільного рівнів. Одним із важливих компонентів профільного навчання іноземної мови є елективні курси, які доповнюють і розширюють зміст профільного предмета, задовольняють різноманітні пізнавальні інтереси школярів, що виходять за межі обраного ними профілю. На сьогоднішній день конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи, як і з інших предметів, здійснюється інтуїтивно, безсистемно і недостатньо результативно. Натомість, знання і використання технології конструювання змісту елективних курсів допоможе зняти негативні моменти в діяльності вчителя щодо організації засвоєння змісту елективних курсів у профільному навчанні іноземних мов, що забезпечить досягнення високих результатів навчальної діяльності.

Ключові слова: профільне навчання, зміст іношомовної освіти, елективні курси, технологія конструювання.

У сучасних умовах модернізації шкільної освіти елективні курси (курси за вибором) є одним із важливих складників профільного навчання іноземної мови учнів 10–11-х класів

старшої школи. Саме вони по суті є важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм, оскільки у найбільшій мірі пов'язані з вибором кожним школярем змісту освіти залежно від його інтересів, здібностей, нахилів, майбутніх життєвих планів. Елективні курси певним чином компенсують досить обмежені можливості базових і профільних курсів у задоволенні різноманітних освітніх потреб старшокласників.

Під поняттям «конструювання змісту елективних курсів» розуміємо процес розроблення та деталізації системи знань учнів, розвитку ціннісного ставлення до об'єктів світу і визначення взаємозв'язків між ними з метою забезпеченості цілісності та цілеспрямованості елективного курсу. Цілісність елективного курсу визначається відповідністю і взаємозв'язком цілей, змісту та результатів. Зміст елективного курсу має, з одного боку, відповідати пізнавальним можливостям учнів, а з іншого, надаючи старшокласникам можливості здобувати досвід роботи на рівні підвищених вимог, розвивати їхню навчальну мотивацію. Цілісність буде визначатися через відповідність і взаємозв'язок цілей, змісту і результатів засвоєння елективного курсу.

В основу розроблення змісту елективних курсів покладено навчальні програми елективних курсів, які повинні враховувати інтереси школярів, можливості педагогічного колективу та матеріально-технічне оснащення навчального закладу. За відсутності програм елективних курсів з іноземних мов, розроблених і затверджених МОН України, вчителі стикаються з необхідністю самостійної підготовки цього нормативного документа, котрий є моделлю діяльності педагога й учня у навчанні.

На сьогоднішній день накопичено достатній теоретичний та емпіричний матеріал з окремих аспектів проектування змісту загальної середньої освіти (В.П. Беспалько, В.С. Ледньов, І.Я. Лернер, В.В. Краєвський, М.М. Скаткін та ін.), що створює наукову основу для конструювання змісту елективних курсів у профільному навчанні учнів старшої школи. Що стосується конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов, то є лише незначна кількість напрацювань вітчизняних учених (Л.В. Калініна, А.Я. Коваленко, Мацелюх, А.В. Павлюк, І.В. Самойлюкевич) і дещо більша – дослідників країн близького зарубіжжя (Н.В. Демченко, Д.Д. Козікіс, А.О. Колесніков, Т.В. Попова, П.І. Прімак, В.В. Сафонова, П.В. Сисоєв, М.О. Столба).

Метою статті є визначити та послідовно розкрити основні складники технології конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи (етапи, принципи, критерії результативності).

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури показав, що проблемою профільного навчання іноземних мов, зокрема змісту елективних курсів, є відсутність або недосконалість їх навчально-методичного забезпечення (навчальних програм, навчальних посібників для учнів, методичних матеріалів для вчителів тощо). Саме тому необхідно було звернутися до питання технології конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов.

Термін «технологія» (від гр. *techné* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука) означає «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [1, с. 1245].

Технологія конструювання змісту елективних курсів – це діяльність учителя щодо вирішення поставлених ним завдань і досягнення певних результатів на кожному з чотирьох етапів: аналітичному, конструктивному, оцінювальному та етапі експертизи.

Аналітичний етап. Основними завданнями цього етапу є визначення освітніх запитів учня і цілей профілю «іноземна філологія»; установлення взаємозв'язку між змістом профільного курсу і можливостями елективного курсу. *Зміст діяльності вчителя* на цьому етапі полягає в аналізі Концепції профільного навчання іноземних мов, Державного стандарту освіти і Базового навчального плану; проведенні анкетування учнів тощо. *Результатом* етапу має стати підготовка пояснювальної записки до елективного курсу; формулювання цілей та завдань елективного курсу.

Конструктивний етап. Основні завдання етапу полягають у розробленні змісту елективного курсу (завдань, творчих завдань) на основі сукупності принципів, джерел, що відображають сутність профільного навчання іноземної мови. *Змістом діяльності вчителя* є визначення основних понять елективного курсу, форм організації занять, списку літератури для учнів, інформаційно-комп'ютерної бази до елективного курсу; розроблення тематики проектів, створення фонду творчих завдань тощо. *Результат* передбачає виділення основних понять елективного курсу; навчально-тематичне планування; визначення форм організації занять; розроблення і добір завдань, текстів тощо.

Оцінювальний етап. Основними завданнями цього етапу є визначення форм і методів оцінки результативності засвоєння учнями змісту елективного курсу. До *змісту діяльності вчителя* віднесено розроблення форм проміжного і підсумкового контролю, вимог до результатів засвоєння елективного курсу та критеріїв їх оцінювання. *Результатом* етапу є підготовка пакету контрольних-вимірних матеріалів і розроблення критеріїв оцінювання засвоєння змісту елективного курсу.

Етап експертизи. До основних завдань етапу належать визначення якості сконструйованої програми елективного курсу та встановлення відповідності змісту програми цілям профілю і потребам учнів. *Зміст діяльності вчителя* полягає у здійсненні діагностики впливу змісту курсу на академічні та творчі досягнення учнів; у проведенні анкетування щодо виявлення ступеню задоволеності учнів і педагогів змістом елективного курсу. *Результатом* етапу є корекція і затвердження програми методичною радою школи.

При реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до конструювання змісту елективних курсів з іноземної мови комплекс розроблених завдань і проблем, що складають змістове ядро елективного курсу, дозволяє старшокласнику зробити усвідомлений вибір майбутнього освітньо-професійного шляху, а також сприяє рівню сформованості досвіду його творчої діяльності та дослідницьких умінь.

Технологія конструювання змісту елективних курсів служить основою для розроблення вчителем навчальної програми певного елективного курсу. Звичайно, розроблення навчальних програм є справою вчених і досвідчених методистів, проте сьогоdnішній стрімкий темп розвитку педагогічної науки, лавиноподібне впровадження інновацій в освіту вимагає від учителя проектувальних умінь зі складання навчальної програми із свого предмета.

Існує три основних способи конструювання навчальних (освітніх) програм: лінійний, концентричний, спіральний [2, с. 228-229].

Лінійний спосіб побудови програми полягає в тому, що окремі частини (порції) навчального матеріалу вибудовуються послідовно, одна за одною, без дублювання тем, що вивчаються в різні роки навчання.

Концентричний спосіб припускає можливість повернення до одного й того ж матеріалу в різні періоди навчання, наприклад, через кілька років, передбачаючи ускладнення та розширення його змісту.

Спіральний спосіб компонування матеріалу програми передбачає, що учні, не випускаючи з поля зору вихідної проблеми, розширюють і поглиблюють коло пов'язаних із нею знань.

Навчальна програма є певним чином моделлю діяльності педагога й учня в процесі навчання. Модель програми має чітко відповісти на три запитання: «для чого?», «що?» і «як?». Зокрема, «**для чого?**» має встановити, з якою метою учень вивчає конкретний елективний курс, на що спрямовано програму, який має бути її результат; «**що?**» – це логічно структурований зміст навчального матеріалу курсу; «**як?**» – це програма взаємодії вчителя й учня, добір методів і форм організації навчання, а також засобів, які допоможуть зробити навчання ефективним, досягти запланованих результатів, визначити рівень і ступінь їх досягнення, виконання, коректування в організації подальшого процесу.

Проте програма з навчального курсу є не лише документом учителя, який веде цей курс, і самих учнів (старшокласники повинні знати орієнтири своєї освіти і можуть брати участь

в їх побудові). Іншими адресатами навчальної програми є також учителі-предметники, котрі працюють з цими ж учнями (для цілісного розуміння всієї освіти); батьки учнів (програма може містити спеціальні розділи для них); адміністратори школи (для погодження позицій різних педагогів і вироблення загальної стратегії навчання у школі); учені-методисти. Ефективним є розміщення навчальних програм в єдиній комп'ютерній мережі школи для оперативного доступу до них учителів і керівників як свого, так і навчальних закладів району (міста).

Результативність технології конструювання змісту елективних курсів та його впливу на досягнення цілей профільного навчання можна перевірити з допомогою певних критеріїв і показників. Зокрема, пропонуються три критерії результативності: 1) особистісно-сміслову ставлення учня до змісту елективного курсу; 2) сформованість способів пізнання; 3) сформованість досвіду творчої діяльності учнів. Показниками результативності цих критеріїв виступають різні види навчальної діяльності школяра та його вміння (табл. 1).

Таблиця 1

**Результативність технології конструювання змісту
елективних курсів у профільному навчанні**

№ з/п	Критерії результативності	Показники результативності
1.	Особистісно-сміслову ставлення учня до змісту елективного курсу	– інтерес до змісту профільного предмета; – обґрунтування майбутнього професійного вибору; – різноманітність видів навчальної діяльності, в якій задіяний учень
2.	Сформованість способів пізнання	– уміння складати план дослідження; – уміння аналізувати літературу; – уміння визначати проблему і формулювати її; – уміння аргументувати свою точку зору; – уміння використовувати зміст різних дисциплін при вирішенні однієї проблеми
3.	Сформованість досвіду творчої діяльності учнів	– уміння пропонувати кілька способів вирішення одного завдання, проблеми; – уміння запропонувати обговорення (доказ) в нетрадиційній логіці; – уміння планувати й організувати дослідження

Програми елективних курсів розробляються, затверджуються і реалізуються загальноосвітніми навчальними закладами самостійно. Це, в основному, авторські програми вчителів, сконструйовані ними на їхній власний розсуд. Проте доцільно, вважаємо, визначити базові вимоги до змісту програм елективних курсів, до яких варто віднести: орієнтацію на сучасні освітні технології; відповідність навчального навантаження учнів установленим нормативам; відповідність прийнятим правилам оформлення програм; наявність посібника, що містить необхідну інформацію; короткотривалість проведення курсу (не більше 72 годин).

Основними відмінностями програм елективних курсів (ЕК) від навчальних програм з обов'язкових шкільних предметів є:

- 1) програми ЕК носять орієнтовний характер і спрямовані на задоволення запитів конкретних груп учнів, що вимагає їх доопрацювання вчителем;
- 2) програми ЕК не визначають обов'язкового для вивчення обсягу навчального матеріалу, оскільки зміст підсумкового контролю з курсу розробляє сам учитель;

- 3) темп вивчення ЕК може бути адекватним ситуації, що реально складається: на чомусь можна затриматись, щось можна пройти побіжно, – що передбачає побудову програми з ряду модулів, які мають варіативний характер;
- 4) робоча версія програми ЕК будується на основі діяльнісного підходу до планування навчальних занять, тобто відповідає на запитання, чого учні зможуть навчитися;
- 5) програми ЕК не містять вимоги обов'язкової успішності, що потребує вибору правильного підходу до оцінки освітніх результатів серед різних форм атестації (захист проектів, рефератів, проведення заліку).

Програма ЕК містить, як правило, такі структурні елементи: титульну сторінку; пояснювальну записку; тематичне планування; зміст програми; методичні рекомендації; інформаційне забезпечення програми.

Програми елективних курсів мають проходити обов'язкову експертизу. Варто зазначити, що на сьогоднішній день не існує однозначно відпрацьованої процедури затвердження ЕК. Формально можна виділити два етапи проведення експертизи програм ЕК.

Перший етап – внутрішній. Програми ЕК розглядаються науково-методичною комісією (радою) або методичним об'єднанням учителів-предметників школи. Комісія (або об'єднання) приймають рішення щодо відповідності програми існуючим вимогам і статуту навчального закладу, доцільності введення запропонованих ЕК до навчального плану (шкільного компонента) і винесення на зовнішнє рецензування та затвердження педагогічною радою школи.

Другий етап – зовнішній. Програми ЕК, виділені на етапі внутрішнього рецензування як спірні або у випадку незгоди автора з результатами першого етапу, можуть бути передані на зовнішнє рецензування, що проводиться на рівні міського або районного управління (відділу) освіти із залученням незалежних рецензентів.

Після рецензування програма ЕК затверджується педагогічною радою або директором загальноосвітнього навчального закладу.

Якщо перший етап на сьогоднішній день є визначеним, то другий – у різних регіонах регламентується окремими розпорядженнями.

Таким чином, умовно можна виділити три етапи створення навчальної програми ЕК.

1. Підготовчий етап, який передбачає:

- а) роботу з літературою, аналіз накопиченого досвіду, узагальнення вивченого, формулювання цілей і завдань, визначення та структурування змісту, вибір методів і засобів навчання, оформлення матеріалів;
- б) оцінку програми колегами, обговорення її на засіданні методичного об'єднання;
- в) корекцію програми.

Підсумок першого етапу: рецензія шкільного методичного об'єднання, яка містить дозвіл, рекомендацію на її реалізацію.

2. Оцінно-корекційний етап, котрий передбачає зовнішнє рецензування програми міським (районним) методичним об'єднанням.

Підсумок другого етапу: рецензія експерта з формулюванням: «Рекомендовано до реалізації (із наступною експертизою)»; подання на авторство (витяг із засідання експертної ради для авторських програм), рекомендація до участі в конкурсі.

3. Заключний етап, який передбачає перевірку ефективності, експертизу.

Підсумок третього етапу: проведення експертизи програми і висновок про доцільність упровадження в масову практику (експертиза передбачає: запит до навчального закладу, підготовку навчальним закладом довідки про результати роботи з програмою); висновки міської (районної) експертної ради про авторство.

Названі вище етапи є умовними, орієнтовними і не потребують ретельного їх дотримання.

Експертиза програми ЕК передбачає не лише якісну, розгорнуту рецензію спеціаліста, а й кількісну оцінку. Існують різні думки теоретиків і практиків щодо оцінювання програм елективних курсів. Найбільш вдалою, на наш погляд, є пропозиція дослідників Російського державного педагогічного університету ім. О.І. Герцена, які пропонують використовувати таксономічне оцінювання якості програми ЕК за трибальною шкалою, яка включає дванадцять параметрів змісту програми [1, с. 14–15].

За кожний параметр змісту програми виставляється бал – від 0 до 3, тобто: 0, 1, 2, 3. Загальна сума балів за всіма параметрами і становить оцінку якості програми. При оцінюванні двох або більше програм елективних курсів, перевага віддається тій, що набрала найбільшу кількість балів.

Отже, технологія проведення експертизи та оцінювання якості програми елективних курсів включає чотири етапи.

Перший – здійснення оцінки якості кожного параметру за бальною шкалою; *другий* – визначення узагальненої оцінки якості програми елективних курсів шляхом сумування експертних оцінок за окремими вимірюваними параметрами; *третій* – віднесення експертами вимірюваної програми до одного з трьох рівнів; *четвертий* – переведення узагальненої кількісної оцінки у процентний показник відношення реальної суми балів до їх максимально можливого значення (табл. 2).

Таблиця 2

Таксономічні рівні оцінювання якості програми елективних курсів

№ з/п	Таксономічний рівень	Кількісна бальна шкала	Сума балів за параметрами 1–12	Ступінь прояву якості
1.	Високий	2–3	30–42 (від 71,0%)	високий ступінь прояву якості
2.	Середній	2–3	20–29 (від 47,0%)	добрий ступінь прояву якості
3.	Низький	0–1–2	0–19 (до 46,0%)	низький ступінь прояву якості

Як видно з таблиці 2, визначаються три таксономічних рівні оцінювання якості програми елективного курсу за об'єктами оцінювання і вимірюваними параметрами: *високий* ступінь прояву якості становить 71,0 % і більше; *середній* – від 47,0 % до 70,0 %; *низький* – від 0 до 46,0 %.

Сучасні методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Для учнів старшої школи в процесі оволодіння елективними курсами такими можуть бути інтерактивні методи навчання, що дозволяють вирішувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Вони сприяють формуванню в учнів готовності до самостійної діяльності, роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, готовності до власної відповідальності за результативність виконаного завдання і критичного ставлення до отриманих результатів. Окрім того, такі види діяльності вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють учням можливі ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує ustalених традицій і законів життєдіяльності, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Об'єктами контролю виступають навички і вміння мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної і загальнонавчальної компетенцій.

Поточний контроль може здійснюватися у формі: самостійних і перевірних робіт (письмові завдання, квізи, тести, анкети); написання листів, статей, есе, доповідей, рефератів; підготовки

проектів і практичних завдань; проведення співбесід, розгорнутих монологів і діалогів із теми; заповнення листків самооцінювання з мовного портфоліо тощо. Підсумковим контролем є захист підготовленої одноосібної/колективної проектної роботи або проведення підсумкової конференції з проблематики елективного курсу. Усі ці форми орієнтовані на одержання учнем такого практичного досвіду, який допоможе йому краще оволодіти ключовими компетенціями і бути успішним на наступному етапі навчання зокрема (включаючи зовнішнє незалежне оцінювання) і в житті загалом.

Як приклад пропонуємо програму предметного елективного курсу з англійської мови «Культура і мистецтво Великої Британії» для учнів 10–11-х класів профільної школи, який розраховано на 144 навчальних години (по дві години на тиждень упродовж двох років навчання). Програма містить усі зазначені вище компоненти: пояснювальну записку, навчально-тематичний план, методичні рекомендації щодо змісту і проведення занять (із зазначенням методів навчання, форм роботи і контролю, запланованих результатів). Загалом охоплено 10 розділів (*Велика Британія і її культура. Мови і література країн Великої Британії. Музична Британія. Портрет сучасного британця. Освіта у Великій Британії. Мистецтво і його творці. Національні свята і традиції. Життя британської молоді. Засоби масової інформації як носії британської культури. Спорт і дозвілля*), у кожному з яких заплановано від трьох до п'яти тем. Кожна тема містить автентичний текст (тексти), його аналіз, лексичний матеріал, ілюстрації, різні види практичної роботи, форми контролю тощо.

Отже, використання технології конструювання змісту елективного курсу, у першу чергу його навчальної програми, допоможе вчителю забезпечити реалізацію змісту іншомовної освіти в межах елективних курсів. Завдяки цілеспрямованому насиченню змісту навчальних матеріалів про культуру і мистецтво країни, мова якої вивчається, зазначений вище елективний курс допоможе школярам реалізувати їхній пізнавальний інтерес до культури країни, мова якої вивчається, підвищить у них рівень мотивації до вивчення англійської мови, розширить їхній світогляд водночас з удосконаленням іншомовних навичок і вмінь. Логічним і завершеним результатом елективного курсу може стати індивідуальна або колективна підготовка проектних робіт школярів, рефератів, доповідей або складання тестів.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
2. Методика разработки элективных курсов. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 20 с.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Reconstruction of foreign education content is an integral element in reformation process of national education on the whole and it foresees its coordination with current requirements and necessities of modern schoolchildren. Introduction of profile teaching at senior school caused the differentiation for content of teaching foreign languages in accordance with base and profile levels. One of the important components of profile teaching foreign language is elective courses, which complement and extend content of profile subject, satisfy various schoolchildren's cognitive interests that exceed the limits of selected by them profile. Today constructing content of elective courses in foreign languages for the students of senior school, as well as in other subjects, is carried out intuitional, unsystematic and not enough effectively. But on the other hand, knowledge and using technology of constructing content for elective courses will help to take off negative moments in teacher's activity concerning the organization of mastering elective courses content in profile teaching foreign languages, which will provide achievement of high results in educational activity.

Keywords: profile teaching, content of foreign language education, technology of construction, elective courses.

УДК 821

Скрипник Т.М.

Скрупник Т.М.

**МЕТОДИЧНІ НОТАТКИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ
МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН І ПОРІВНЯЛЬНОГО
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (ВИВЧЕННЯ ПОЕЗІЇ Т. ШЕВЧЕНКА
В КОНТЕКСТІ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ)**

**METHODOLOGICAL NOTICES ABOUT PROBLEMS
OF USING THE WAYS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION
OF SUBJECTS AND COMPARATIVE LITERATURE CRITICISM
IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION
FOR THE STUDENTS-PHILOLOGISTS (ABOUT STUDYING
T. SHEVCHENKO'S POETRY IN THE CONTEXT OF THE WORLD
LITERATURE)**

У статті змістова структура складається з 5 частин: методичні нотатки, літературознавчі студії, матеріал для роботи студентів, матеріал для аналітичної роботи, висновки. У методичних нотатках увазі студентів запропоновано кілька основних прийомів роботи з текстами у білінгвальній презентації. У літературознавчих студіях автором представлено основні методи досліджень взаємодії національних традицій, запозичення тем, сюжетів, образів героїв у літературному просторі. Для студентів представлено список творів для прочитання і для підготовки до заняття, а також орієнтовні завдання і запитання. Зміст аналітичної роботи допоможе визначити особистісні паралелі у біографіях поетів, які спонукали до створення типологічних образів літературних героїв, контактних жанрових і поетичних паралелей, рецепцій тощо. Розглянуто особливості створення художнього героя у трагічних ситуаціях, образ якого відлунює власні національні й історичні ідеї та традиції у творах Дж. Байрона, М. Лермонтова і Т. Шевченка. Особливу увагу приділено дослідженню прийому персоніфікації образів природи і філософському осмисленні долі людини через образи природи у творах Р. Бернса і Т. Шевченка.

У статті на засадах методики міжпредметної інтеграції дисциплін і порівняльного літературознавства проаналізовано тематику, сюжети, образи героїв поетичних творів Т. Шевченка, Дж. Байрона, М. Лермонтова і Р. Бернса як представників романтизму і сентименталізму в літературі. Зроблено висновок про почесну роль поезії Т. Шевченка у загальнонаціональному літературному процесі. Показана висока оцінка його творчості відомими літературними діячами.

Ключові слова: методичні нотатки, міжпредметна інтеграція дисциплін, порівняльне літературознавство, білінгвальне вивчення поезії, поетична творчість Т. Шевченка.

Одним із шляхів формування широко освіченої особистості у нових соціально-політичних умовах розвитку України є вивчення української літератури у контексті загальнонаціонального світового літературного процесу. Вирішення зазначеної проблеми можливе на засадах методики міжпредметної інтеграції дисциплін і порівняльного літературознавства.

Теоретичні дослідження Д. Наливайка «Теорія літератури й компаративістика», В. Будного і М. Ільницького «Порівняльне літературознавство» стали науково-методичним підґрунтям для нашої роботи.

Мета і завдання. Розкрити перед студентами почесне місце поезії Т. Шевченка у розвитку світового літературного процесу, самобутність його творчості; навчити працювати з творами і джерелами інформації мовою оригіналу.

Методичні нотатки. 1. У процесі навчання літератури доводиться презентувати поетичні твори українською, російською та іноземною мовами і при цьому слід дотримуватися вимоги про єдність мови у конкретному часі і місці дії, тобто про створення мовної ситуації на занятті. Зазначена вимога стосується і білінгвальної ситуації на заняттях з вивчення української літератури у взаємозв'язках зі світовою, представленою мовою оригіналу. Звертаючись до засад особистісно зорієнтованої педагогіки, вважаємо, що потрібно врахувати знання студентів з іноземної мови і розподілити студентів на групи відповідно до їхніх можливостей.

2. Ураховуючи умови білінгвального спілкування в Україні, вважаємо за доцільне попереджати про зміну мови і попередити слухачів про те, якою мовою вона буде наведена. Доречно також робити невеликі паузи (2 – 3 сек.) для того, щоб увага слухачів могла переключитися на сприйняття іншої мови.

3. Іномовні цитати першого пред'явлення, згідно методики навчання іноземної мови, слід подавати як словникову роботу: з'ясувати лексичне значення невідомих слів, записати їх на дошці, обов'язково слід повторити вголос лексичні одиниці – прийом вербалізації лексики як засіб уведення в активний словник.

4. Іномовні тексти подаються як роздатковий матеріал. Ефективною буде робота з текстами, представленими на комп'ютері. У нашій роботі портрети поетів, цитати і матеріал з літературознавства презентовані на слайдах.

Робота зі студентами. 1. *Індивідуальні завдання.* Представити мультимедійні презентації матеріалів про творчість Дж. Байрона, М. Лермонтова, Т. Шевченка, Р. Бернса. Підготувати виразне читання вірша Р. Бернса «Моя любов – рожевий квіт» у перекладі М. Лукаша та англійською мовою «A red, red rose».

Підготувати поетичні версії віршів Р. Бернса «A red, red rose», «The winter it is past».

2. *Загальні рекомендації.* Прочитати поеми Дж. Байрона «Корсар», «Шильонський в'язень», «Прометей», драму-містерію «Каїн» та ін. М. Лермонтов: «Мцирі», «Боярин Орша», «Пісня про царя Івана Васильовича, молодого опричника та удалого купця Калашнікова». Т. Шевченко: «Кавказ», «Гайдамаки»; прочитати «Барвінок цвів і зеленів», «Ой діброво – темний гаю», «Ликері», «Дівча любе, чорнобриве», романс-пейзаж «То не буйний вітер в полі», романс-балада «Вітер в гаю розмовляє», романс-монолог «Ой чого ти почорніло, зеленее поле» та ін. Р. Бернс: «Джон Ячмінь», «Чесна бідність», вірші «До ромашки, підрізаної плугом у квітні 1786 року», «Моя любов – рожевий квіт» та ін.

3. *Орієнтовні підсумкові запитання і завдання:*

- Які генетико-контактні зв'язки ви відмітили у творах Т. Шевченка, Дж. Байрона, М. Лермонтова?
- Що є спільного в образах героїв Т. Шевченка, Дж. Байрона, М. Лермонтова?
- Що об'єднує творчість і долі Т. Шевченка і Р. Бернса?
- Чому Т. Шевченка, Р. Бернса вважають народними, навіть національними поетами?
- Яка роль поезії Т. Шевченка у світовій літературі?
- Прочитайте улюблені твори Т. Шевченка і поетичні версії творів Р. Бернса.

Літературознавчі студії. У порівняльному літературознавстві сформувалися особливі тенденції і школи досліджень взаємозв'язків української й інонаціональної літератур. *Генетичний (генеалогічний) метод* розглядає подібні літературні явища в історичному зв'язку для визначення наявності або відсутності спорідненості між ними. *Контактологічний метод*

зосереджений на вивченні безпосередніх зв'язків між синхронними явищами і оперує такими категоріями як вплив, запозичення, міграція, рецепція. *Генетико-контактний підхід* досліджує взаємодії національних традицій, запозичення тем, сюжетів, образів героїв у міжлітературному часі й просторі. Логічно, що створені раніше літературні явища породжують нові теми, сюжети, образи на іншому національному літературному ґрунті [1, с.23-79]. У практику навчання літератури також увійшли такі поняття як *типологічна подібність, генетичні, контактні зв'язки*, застосування яких сприяє формуванню аналітичного мислення студентів в умовах розширення культурного простору. Зазначені у літературознавчих студіях дефініції досліджуються у процесі аналізу ідей та образів героїв поем Дж. Байрона «Шильонський в'язень», «Корсар», «Прометей», «Каїн» та ін Це герої-бунтівники, герої-повстанці. Образ Дж. Байрона та його художніх героїв мали значний вплив на творчість багатьох європейських митців. У поемах М. Лермонтова «Боярин Орша», «Мцирі», «Пісня про царя Івана Васильовича, молодого опричника та удалого купця Калашнікова», у поемі Т. Шевченка «Гайдамаки», написаної відповідно до традицій романтизму, теж діють герої з незвичайною долею. Багато в чому вони наслідують образи героїв Байрона, але *кожен новостворений образ художнього героя відлунює власні національні й історичні ідеї та традиції*, а кожен твір має специфічні риси й виконує особливі функції у національній літературі.

Відповідно до висловленого у літературознавчих дослідженнях, у нашій роботі про зв'язок поезії Т. Шевченка зі світовою літературою вважаємо обґрунтованою позицію першого представлення творчості Дж. Байрона, як видатного поета і теоретика європейського романтизму. Також у послідовному представленні нами ураховано історіографію життя поетів і час створення розглянутих поем.

Матеріал для аналітичної роботи

Образи великих грішників у творах Дж. Байрона, М. Лермонтова, Т. Шевченка.

Дж. Байрон (G.N.N. Byron, 1788-1824). Ліричні твори Дж. Байрона були для читачів ХІХ ст. яскравим прикладом нової поезії, втіленням нових естетичних засад, нового художнього мислення. Новим і незвичайним був образ ліричного героя, сильної, волелюбної, неупокореної особистості. Песимізм ліричних героїв Байрона був обумовлений несумісністю високих мрій і життєвих реалій, і це надавало образу героя романтичної загадковості, незбагненності. Як поет-романтик, Дж. Байрон звертався до сюжетів із Біблії. У ліричній драмі-містерії «Каїн» («Cain», 1821) головний герой, перший грішник на землі після Адама і Єви, зображений не як братовбивця, а як людина, яка постала проти сваволі Бога. Він вважав винуватцем усіх своїх нещастя не тільки Бога, але й батьків і свого брата Авеля і переступив закони людяності. Зіткнення Каїна з поняттям про смертність людини, як Божого наміру, призвела до усвідомлення себе заручником, не спроможним вирватись за рамки обмеження внаслідок гріховності його рідних.

*Каїн: The beauty and thy love – my love and joy,
The rapturous moment and the placid hour,
All we love...*

To Death – the unknown!.. [2, с. 518].

Дослівно: Краса і твоя любов – моя любов і насолода.

Захоплення момент і безтурботний час –

Всі ми любили...

Померти – це невідомість...

Ангел: Але ти вбивця брата!

Хто може захистить тебе від сина!

За апокрифічною легендою, Каїна вбив його сліпий син Лемех. У поемі Байрона Каїн – це неупокорена особистість, яка знаходиться у трагічних обставинах і відстоює втрачене право на вічне життя, навіть ціною злочину. Вчинок Каїна спровокував низку нових злочинів і смертей.

Образи великих грішників, сюжети братовбивства, вбивства батьків і дітей представлені в багатьох літературах світу.

М. Лермонтов (1814-1841). У 2014р. ми відзначили 200-річчя з дня народження геніїв української й російської поезії Т. Шевченка і М. Лермонтова. Творча доля змусила їх стати поетами-романтиками, поетами-борцями, поетами-вигнанниками.

М. Лермонтов, поет-романтик, у багатьох творах звертався до найтрагічніших моментів історії свого народу. У поемі «Боярин Орша» (1835-1836) він створив художню картину побуту і людських стосунків часів царювання Івана Грізного. В основі сюжету поеми «Боярин Орша» лежать події Лівонської війни. відомості про яку згадуються в «Історії держави Російської» М. Карамзіна. Також цікавим є той факт, що поет взяв за епіграф до I глави рядки із поеми Байрона «Паризина», до 2 і 3 глав – із поеми «Гяур». Такий факт вкотре засвідчив інтерес М. Лермонтова до творчості Дж. Байрона, вплив англійського поета на його поезію, збагачення тематики, ідейного змісту, системи образів, метафорики російської поезії.

Герої М. Лермонтова, захищаючи свою честь, як і біблейський герой Байрона, змушені вчинити вбивство. Поет змалював образ боярина Орші як сильної особистості, двічі поставленої перед вибором: або захистити свою честь, або загинути. Боярин Орша відстоював свою батьківську честь, але заради цього високого поняття він згубив життя єдиної дочки, яка покохала простолюдина.

На дочь он кинул злобный взгляд...
Боярин к двери подошел;
В последний раз в нее взглянул,
Не вздрогнул, даже не вздохнул
И трижды ключ перевернул
В ее заржавленном замке..

А под окном меж диких скал
Днепр беспокойный бушевал.
И в волны ключ от двери той
Он бросил сильною рукой...

Боярин Орша, як справжній патріот, бився насмерть з лівонцями і в останню хвилину життя, тяжко поранений, вибачив Арсенія і свою дочку за їхнє кохання.

Т. Шевченко (1814-1861). Як поет-романтик, Т. Шевченко теж звертався до найтрагічніших сторінок історії своєї Батьківщини у вірші «Кавказ», поемі «Гайдамаки», надрукованої у 1842р. та ін. Як згадував П. Мартос, він дав Т. Шевченко почитати книгу М. Чайковського «Вернигора», надруковану у Парижі у 1838р. П. Мартос зазначав, що зміст «Гайдамаків» і більшу частину подробиць повністю взято звідти (Эпизоды из жизни Шевченко // Вестник Юго-Западной и Западной России.– 1863. – кн.10.–С. 35-36). Ці відомості підкреслюють зв'язок поеми зі світовою літературою.

У поемі «Гайдамаки» герой-бунтівник Гонта прагне свободи і справедливості. Але обставини його життя настільки жорстокі, що він змушений переступити закони людяності. Можна здогадатися, що раніше у нього була особиста трагедія: його діти були католиками. Вірний даній присязі нищити католиків, він наказав убити ксьондза, вчителя дітей, змусив дітей зізнатися у своїй вірі й убив їх.

А сьогодні, сини мої,
Горе мені з вами!
Поцілуйте мене, діти!
Бо не я вбиваю,
А присяга!

Поклав обох, із кишені
Китайку виймає,
Поцілував мертвих в очі,
Хрестить, накриває..

Убивство дітей для Гонти – це страшний протест проти насильства ляхів, це крик його душі, бажання захистити рідний край від поневолювачів. Він великий грішник! Але ми вражені його почуттями і бажанням відновити справедливість. Поет створив образ Гонти як безкомпромісно чесною людини, непоступливого борця за незалежність Батьківщини. Історично відомо, що Гонта був жорстоко закатований ляхами. Герої Т. Шевченка – це сильні особистості, яких

не може зламати горе. У смертельній боротьбі у них немає вибору між життям і смертю. Вони обирають смерть для своїх ворогів – навіть ціною власного життя.

Інший герой, Ярема Галайда, мстить ляхам за зневажену честь своєї дівчини, за смерть її батька та всіх простих людей. Але у поемі звучить також і тема щирого кохання, яке переважить ненависть і жорстокість. Кохання урятує Ярему від загибелі, він знайде Оксану і буде з нею разом.

«І кажуть, що вкрали	Гайдамаки
Дочку його, коли знаєш.»	Гуляють, лютують;
«Дочку, у Вільшані?»	Де пройдуть – земля горить,
«У титаря, коли знавав.»	Кров'ю підпливає...
«Оксано! Оксано!» –	За титаря ляхам платить...
Ледве вимовив Ярема,	За Оксану... та й зомліє,
Та й упав додолу...	Згадавши Оксану...

Образи природи і кохання у творчості Т. Шевченка і Р. Бернса.

Р. Бернс (1759-1796). У розвитку багатонаціонального літературного процесу трапляються дивовижні збіги, що досліджуються у тематиці творів, образах героїв письменників, навіть в їхніх долях, хоча жили вони в різні часи, в різних країнах. Роберт Бернс народився у Шотландії, у маленькому селі. Його родина мешкала у глинобитному будинку, критому соломой. Після виходу другої поетичної збірки Р. Бернса називали «Шекспір Шотландії», ласкаво запрошували в аристократичні салони Единбургу, по-дружньому картали за деякі «крайнощі» мужицької музи, радили звернутися до античної тематики, натякали на можливість його блискучої кар'єри. Непоступливість і прямота поета-фермера швидко розхолодили багатьох столичних покровителів, і після кількох сутічок з ними він знову повернувся до свого плуга. Деякий час працював на таможні. Тяжка праця підірвала його здоров'я, він помер від хвороби серця у 37 років.

Поет збирав і записував фольклор, оспівував життя простих людей у дзвінких піснях і баладах «Джон Ячмінь», «Чесна бідність» та багатьох інших, які одразу запам'ятовувалися, ставали народними. Він персоніфікував образи природи, філософськи осмислював її життя як життя людини. Особливо трагічно цей погляд представлено у вірші «Нещаслива доля» («Зсушив, зв'ялив, оббив мій лист злий вітер-недосвіт»- перекл. М. Лукаша), де він порівнював людську долю з життям природи. Його любов до природи не знала меж – вона поширюється на звірів і рослин, на мишу, вивернуту з нори під час оранки, на підстреленого зайця, на підрізану плугом польову квітку (вірш «До маргаритки...»).

Любовна лірика Р. Бернса стала шедевром світової літератури. Найвідомішим є вірш «A red, red rose» («Моя любов – рожевий квіт в весінньому саду...» – перекл. М. Лукаша). У вірші поет використав прийом онімізації: свою кохану він означив словом Любов з великої літери, а своє почуття, любов до неї – як апелятив, з маленької. На жаль, у деяких перекладах цей прийом не збережено.

Мотиви творів Р. Бернса відчутні у творчості Дж. Кітса, П.Б. Шеллі та навіть у пейзажній ліриці Дж. Байрона. Творчість Т. Шевченка теж у багатьох аспектах суголосна з творами Р. Бернса. Цікавим є той факт, що Р. Бернс писав шотландською мовою, яка сприймалася як діалект англійської, Т. Шевченко – українською, в той час не рекомендованою для друку. Тому їх і назвали народними. Але їхня творчість має набагато ширші обрії, ніж у народних поетів.

Р. Бернса вважають видатним діячем Шотландського Відродження, Жоден поет не здобував такої раптової і всенародної популярності, як Р. Бернс. Багато його творів було покладено на музику і стали відомими у Шотландії народними піснями: вірш «A red, red rose», балади «Джон Ячмінь», «Чесна бідність» та ін.

Т. Шевченко. Поет був добре обізнаний з творчістю Р. Бернса за надрукованими у журналах перекладами І. Козловського. Він називав Р. Бернса «поетом народним і великим». Як і шотландський поет XVIII ст., Т. Шевченко філософськи осмислював образи природи,

персоніфікував їх. У кожному творі він передав особистісне сприйняття світу. Образи природи ставали в його поезії символами людини, її любові, очікувань, страждань. Особливо яскраво це представлено у вірші «Ой діброво – темний гаю», романсі-пейзажі «То не буйний вітер в полі», романсі-монологу «Ой чого ти почорніло, зеленее поле», романсі-баладі «Вітер в гаю розмовляє». У вірші «Барвінок цвів і зеленів» через образи природи відтворено трагізм людської долі, одночасно й гармонію явищ природи. Прийом персоніфікації природи, осмислення трагедії життя людини через образи природи присутні й у вірші «Нещаслива доля» Р. Бернса. Любовна лірика Т. Шевченка сповнена краси простих людських почуттів – вірш «Дівча любе, чорнобриве». У вірші «Ликері» він звертається до коханої дівчини: «Моя ти любо! Мій ти друже!» І ці слова свідчать про його щире кохання, але воно виявилось неподілимим.

Музичність поезії Т. Шевченка, звертання до кращих зразків народної творчості стало значним чинником у фольклоризації творів. Багато віршів було покладено на музику композиторами М. Лисенко, К. Стеценко, Л. Ревуцьким, Б. Лятошинським.

У творчості поетів-романтиків Дж. Байрона, М. Лермонтова, Т. Шевченка можна знайти багато типологічних образів, контактних жанрових і поетичних паралелей, рецепцій, у біографіях – багато особистісних паралелей. І. Франко називав Р. Бернса і Т. Шевченка поетами-новаторами. Е.Л. Войнич у збірці «Шість ліричних поезій» схарактеризувала їх як національних поетів. Духовний зв'язок поезії Т. Шевченка, Дж. Байрона, М. Лермонтова, Р. Бернса потребує глибшого компаративного аналізу.

Список використаних джерел

1. Будний В. Порівняльне літературознавство / В. Будний, М. Ільницький. – К. : Дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Byron G.G.. Cain : A Mystery // Byron G. Gordon / The Poetical Works. – London : Oxford University Press. Humphrey Milford, 1935.– p.511-536.

The substantial structure of this paper consists of 5 parts: methodological notes, literary Studio, material to work with students, the material for analysis, conclusions.

In the methodological notes we suggest to the attention of the students the rules about a few basic techniques of working with texts in bilingually presentation.

In the literary studios author presents the basic methods of research of interaction of national traditions, borrowing themes, plots, characters in a literary space.

For students presents a list of the poems that to be read and to prepare for the lesson, and also the approximate problems and issues.

The content of the analytical work will help define personal parallels in the biographies of poets that lead to the creation of typological images of literary characters, contact the genre and poetic parallels, receptions, etc. A special features of the image of a hero is described in a tragic situations, an image which resonates own national and historical ideas and traditions in the works of G. Byron, M. Lermontov and T. Shevchenko. Special attention is paid to the study of the reception of the personification of images of nature and philosophical understanding of human destiny through the images of nature in the works by R. Burns and T. Shevchenko.

The article is based on the methodology of interdisciplinary integration of disciplines and comparative literature analyzes themes, plots, characters of the poetic works by T. Shevchenko, G. Byron, M. Lermontov, R. Burns as representatives of romanticism and sentimentalism in the literature.

There was made the conclusion about the role of honorary poetry of T. Shevchenko in the national literary process. The high evaluation of his work knowns by famous literary figures.

Key words: *methodological notes, interdisciplinary integration of disciplines, comparative literature, bilingual study of poetry, poetic works of Taras Shevchenko.*

УДК 373.2.016: 821

Торчинська З.К.

Torchyńska Z.

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У ДНЗ

THE STUDY OF UKRAINIAN CHILDREN'S FOLKLORE SONG IN PRESCHOOL EDUCATION

Упродовж віків українці піклувалися про духовний пласт підростаючого покоління, надавали перевагу вихованню дитини на кращих зразках і традиціях, на формування духовних цінностей, високої культури, моральності, прищеплювали любов до рідного слова. Увесь багаж знань предків закладений у глибинному пласті усної народної творчості. Фольклор відбирав із багатой скарбниці своєї поетичної творчості ті коштовності, краса яких була доступною розумінню дитини, щедро ділився з нею своєю мудрістю, заохочував до знань, збережених народною пам'яттю. Найціннішою в українській культурі є народна пісня – поетична сповідь, молитва, своєрідний код роду, в якому збережена вікова мудрість, краса й милозвучність рідної мови. Народна пісенна творчість яскрава, образно багата, динамічна, чітка у визначенні думки. Дітей дошкільного віку приваблюють колискові, забавлянки, утішки, ігрові, трудові пісеньки. Різні жанри народних пісень служать засобом збагачення мовлення дитини, прищеплюють любов до рідного слова, закладають основи української моральності, виховують почуття національної гідності.

У статті визначено місце української народної пісенної творчості в процесі навчання, виховання й розвитку дитини дошкільного віку, визначено її вплив на формування особистості, виховання любові до України, збереження поваги до національної культури, традицій рідного народу. Визначається необхідність вивчення цього пласту фольклору у ДНЗ.

Ключові слова: усна народна пісенна творчість, колискові, ігровий дитячий фольклор, виховання, розвиток, духовність, моральні цінності.

Важливим складником національної культури кожного народу є виховання підростаючого покоління на кращих зразках історичної пам'яті, народної мудрості. Протягом віків в Україні викристалізувався педагогічний досвід, відображений у фольклорі, іграх, танцях, мистецьких творах, обрядах і традиціях. Передача всіх культурно-історичних традицій пращурів завжди гарантувала вічність життя нації. Нація, за К. Ушинським, – це насамперед система різноманітних природних (біологічних, анатомічних, фізіологічних, психічних), історично обумовлених ознак тіла, душі й розуму [1, с.232]. Сьогодення вимагає від педагогів повернутися до скарбів словесної творчості українства, адже в них закладений глибинний пласт історичної правди, культури, звичаїв, традицій народу, передані настанови майбутньому поколінню. На важливість збереження та передачі історичної пам'яті вказував І. Дзюба, зазначаючи, що це є «способом вираження національної ідентичності та виявлення сенсу буття народу, це творення нації в часі та просторі» [2, с.43].

Найкращим засобом передачі знань пращурів є усна народна поетична творчість. У ній відбиваються національна психологія, свідомість народу, його історія, філософія, мораль, правові закони. Протягом століть зразки усної народної творчості набули високої художньо-естетичної якості. «Це одно з найцінніших надбань і один з предметів оправданої нашої гордості», – писав Іван Франко [3, с.55].

У науковій практиці термін *фольклор* застосовується в широкому значенні комплексу словесних, словесно-музичних, музично-хореографічних, ігрових, драматичних різновидів народної творчості [4, с. 538].

Вагомим потенціалом володіє дитячий фольклор, який супроводжує дитину з перших днів життя. Коло творів, що охоплюється цим поняттям, надзвичайно широке й різноманітне – за призначенням, тематикою, формою і способом та часом виконання. Дитячий фольклор – це невід’ємна частина етнопедагогіки. За його допомогою протягом століть формувалися естетичні смаки дитини, закладалась морально-етична основа її особистості, розумові здібності та фізичний розвиток. Народна пісенна творчість надає мовленню особливої яскравості, чіткості у визначенні думки, характеристикі образних засобів тощо. Різні види народних пісень, з якими знайомлять дошкільнят, служать засобом збагачення мовлення дитини, прищеплюють любов до рідного слова, закладають основи української моральності, виховують почуття національної гідності. З огляду на це й визначилась **тема** «Вивчення українського дитячого пісенного фольклору в ДНЗ». **Предметом** дослідження є українська народна пісенна творчість, яка увійшла в дитячий фольклор. **Мета** статті: визначити вагомість різних видів пісень у всебічному розвитку дитини, показати їх вплив на формування духовної культури, мовленнєвого розвитку. Було визначено **завдання**:

- визначити жанри народних пісень, які доступні дітям дошкільного віку, показати їх вплив на розвиток особистості дитини, формування моральних засад;
- з’ясувати, яке навчальне, розвивальне, виховне навантаження несе український народний пісенний фольклор.

Процес формування духовності дошкільнят засобами фольклору має бути комплексним, передбачати використання різноманітних видів роботи. Одним з них має стати українська народна пісенна творчість, яка несе в собі той код українства, закладений ще з давніх часів та вишліфований у процесі розвитку українства. Зазначимо, що виховна роль української народної пісні поки що не стала предметом окремого дослідження, хоча про це згадувалося в роботах відомих педагогів (Г. Ващенко, В. Сухомлинський, С. Русова). Про роль народної пісні як серцевини української культури писали українські мистецтвознавці (Б. Грінченко, Д. Антонович, Ф. Колесса та ін.). Так, відомий український мистецтвознавець Ф. Колесса наголошував: «Народні пісні є органічним витвором народного духу: вони живуть і розвиваються у тісній зв’язці із духовним життям народу... Тому українські народні пісні дають невичерпні засоби до пізнання характеру й душі українського народу, його історії й культурного розвитку» [5, с. 24]. Він зазначав, що українська народна поезія пронизана гуманними ідеями, має вагомий освітній і виховний вплив на українство. На виховний потенціал народної пісні вказували відомі українські педагоги. Так, В. Сухомлинський зазначав, що тільки пісня може розкрити красу душі народу. Це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і сподівання. «Українська народна пісня, – говорить Сухомлинський – пробуджує яскраві уявлення про далеке минуле нашого народу...». [6, с. 189]. Видатний педагог звертає увагу на те, що саме під впливом усної народної пісенної творчості у дітей формуються такі людські якості, як тонкість, емоційність натури, здатність до переживання. На його думку, пісня породжує поетичне бачення світу. Вона ніби розкриває дітям очі на красу рідної землі, і ця краса стає ще ріднішою, і ще дорожчою. Народнопоетична творчість для дітей, як і література, тісно пов’язується з проблемами дитинства, має виразне педагогічне спрямування, відповідає особливостям сприймання дітей певного віку. Зважаючи на великий виховний потенціал української народної пісенної творчості, маємо підстави стверджувати, що саме вона може стати вагомим чинником формування особистості людини, починаючи вже з дошкільного віку.

Дитячий фольклор різноманітний, оригінальний і багатожанровий. Фольклорні твори (колискові, забавлянки, ігрові пісні, дражнилки, лічилки, небилиці, заклички, приповідки, скоромовки, казки, загадки, тощо) склалися як дорослими, так і самими дітьми. Значна частина фольклорних творів для дорослих перейшла в дитячу літературу. Крім того, діти дуже часто переробляють і переосмислюють пісні дорослих, вкладаючи в них зрозумілий для них зміст. Безпосереднє знайомство дітей з народною творчістю, спостереження за її живим побутуванням надзвичайно збагачують творчу фантазію, розвивають уяву, сприяють

вихованню національної самосвідомості та патріотичних почуттів. Твори народного мистецтва вчать бачити красу рідної землі, виховують повагу до людей, формують матеріальні й духовні цінності. З раннього дитинства діти виховувалися на народних традиціях, слухали материнську пісню, яка поєднувала в собі любов і ніжність, турботу про дитину. Український народ відбирав із багатой скарбниці своєї поетичної творчості ті коштовності, краса яких була доступною розумінню дитини, ділився з нею щедро своєю мудрістю, заохочуючи до опанування знаннями, збереженими народною пам'яттю впродовж віків. І сьогодні, незважаючи на те, що сучасна дитина має твори письменників, написані спеціально для неї, продовжується процес відбору кращих зразків фольклору для дітей, з'являються окремі збірочки, що знайомлять з давньою народною творчістю: «Бджілка», «Кую, кую чобіток», «Вийди, вийди, сонечко», «Женчик, женчик невеличкий», «Ходи, соньку, в колисоньку» тощо.

Українська народна пісенна творчість чудодійно впливає на серця і почуття немовлят, малят та дітей, відкриває світ добра і справедливості, виховує любов до матері, природи, рідного краю і свого народу, вчить поважати і розуміти його обряди і народну творчість, в яких дитина проявляє своє вчення, а слова, музика і пісня спричиняють зростання її душі. Народна пісня «... як джерельна вода чистої криниці, – дає людині силу у спеку і вітер, чарує своєю щирістю, мелодійністю, дотепністю, багатством барв та відтінків. Вона входить в життя людини від першого подиху і до останнього: під час роботи і дозвілля, в полі і вдома, в будні і в свята. Вона увібрала в себе радість і смуток, запальний гумор святкового гуляння і високу патетику душі, прищеплює художній смак до високого мистецтва. Якщо фізична чи розумова праця є засіб матеріального забезпечення людини, то пісня є багатством голосу її душі. Душа співає – людина щаслива, а заспівають діти – заспіває народ» [7, с. 67].

Пісенний дитячий фольклор поділяють на такі види: колискові пісні, забавлянки, ігрові, трудові пісні, календарно-обрядова пісенність, історичні пісні. У ДНЗ вивчають усі види пісень, за винятком історичних. Хоча сучасні події вказують на те, що дошкільнята старшої групи з успіхом можуть співати історичну пісню про Кармелюка, яка пов'язана з історією нашого краю, стрілецькі пісні тощо.

До найдавніших жанрів народної пісенної творчості належать колискові пісні, позначені високим поетичним світосприйняттям і мелодійністю звучання. Вперше колискова пісня з'явилася на сторінках альманаху «Русалка Дністрова» 1837 р., і ось уже близько 150 років їх записують і друкують збирачі народної творчості та фольклористи. Їх розучування вводить дітей у світ глибоких материнських почуттів і яскравих образів, сюжети прості й зрозумілі дітям. Назва колискова пісня не є народною, – це фольклористичний термін. У народі ж існують різні назви цих пісень: співати кота, співати люлі, співати при колісці тощо. Колискові мають просту наспівну мелодію, традиційний зміст, усталену систему образів (сон, дрімота, кіт-воркіт, гулі, журавка, мальована колиска). Цей жанр української пісенної творчості приваблює дитину «тонкою евфонією, інструментуванням, аугментативами («як вишенька на вишеньці, / так дівчинка в колисочці»), кардіоцентризмом, оптимістичним настроєм, іноді м'яким гумором, за допомогою яких виражається глибина материнського почуття» [8, с.498].

Відомо, що значить для хорошого розвитку немовляти здоровий, спокійний сон. А ніжна пісня заколисує, заспокоює не лише мелодією, а й змістом, який її певною мірою визначає. У пісні висловлюються думки і почуття матері, звернені до дитини, загадування про її майбутнє, роздуми про власну долю. В народі здавна помічено, що материнська пісня над коліскою має велику магичну та гіпнотичну силу: вона заспокоює, дає позитивні емоції, оберігає від хвороб, нещастя, страху. Як правило, на третій день після народження відбувалось ритуальне вкладання дитини в колиску. Найдавнішим звичаєм було прийнято першого вкладати в колиску кота (як і першого впускати в нову хату). Вважалося, що кіт може наділяти дитину спокійною вдачею, приносити солодкий сон. Кота колисали у колісці, примовляючи: «Як на кота муркота – на дитину дрімота». Потім кота випускали, а дитину клали в колиску й співали колискову.

Українським колисанкам властива сюжетна різноманітність, багатство образів. Головне завдання пісні – приспати маля, звідси й образи, що найчастіше спостерігаються: котик-воркотик, який своїм муркотінням присипляє, голуби-гулі, що є в народній творчості символом добра і чистоти, персоніфіковані Сон і Дрімота. Більшість колискових бажають дитині добра:

*Котику сіренький, котику біленький,
Не ходи по хаті, не буди дитяти,
Дитя буде спати, котик муркотати...*

Кіт – один із найпопулярніших персонажів колискових пісень, який є водночас пухнастим другом і розбишакою, що заважає спати. Таке широке і тривке входження цього персонажа до колискової пісенності пояснюється тим, що в народних уявленнях та віруваннях кіт завжди постає захисником людини, що оберігає її від злих сил. Повчальний елемент містять пісні, де цікаво і різноманітно зображено шкідливість kota, провини якого мають подати дитині найпростіші уроки чемності. Ці колискові («Ой ти, коте, не гуди, спить дитина, не буди...»), «Не кради сметанку, не буди Іванка...») мають яскраво виявлений подвійний акцент, чітко виражений у своєрідній моралі пісень, наприклад: «Не вчися, котику, красти, а вчися робити». Ці пісні при цьому не вдаються до нудної дидактики, а через яскраві образи малюють цікаву і водночас повчальну картину, епізод, використовуючи найчастіше легку іронію, гумор, жарт, фантастику.

Колісанки зберегли найдавніші образи Богів сну та заколисування Сонка і Дрімоти. За повір'ями стародавніх українців, ці Боги приносять дітям у дар «Сонки-Дрімки» для спокійного, здорового сну. Наприклад:

*Ходить Сон коло вікон,
А Дрімота коло плота.
І питає Сон Дрімоту:
Де ми будем ночувати?
Де хатина теплесенька,
Де дитина малесенька.*

У цих піснях багато заспокійливого, пестливого. Під чарівні звуки колисанки немовля одержує перші враження про гармонію світу:

*Ой люлі, ой люлі, налетіли гулі.
Налетіли гулі та й впали на люлі.
Стали думать і гадать, чим дитинку дарувать:
Чи сонками, чи дрімками, чи красними ягідками.
Ой ви, гулі, не гудіть. Дитиноньки не будіть,
В нас вона маленька, спатоньки раденька*

Якщо колискова пісня повинна заспокоїти дитину перед сном, то **забавлянки** (пестушки, потішки), навпаки, розвеселити, підбадьорити, зарядити енергією, активізувати рухливість дитини. На противагу колисковим пісням, забавлянки дуже поширені і сьогодні. Вони долучають до розуміння слова рідної мови, крім того, сприяють фізичному розвитку дитини. Під час виконання колискової пісні малята – пасивні слухачі, а вже забавлянка, створюючи ігрову ситуацію, спонукає до дій, рухів ручками, ніжками, голівкою. Народна педагогіка на основі сприймання дітьми забавлянок визначає їхній розвиток. Ці твори сприяють загальному й естетичному розвитку дитини. Забавлянки активізують дитину, сприяють її фізичному розвитку завдяки численним рухам, які виконуються одночасно з пісенькою. Наприклад, вчать маля плескати в долоні й при цьому примовляють:

- Ладусі, ладусі!
- Де були?
- В бабусі.
- Що їли?
- Кашку.
- Що пили?
- Бражку...

Забавлянки – напрочуд вдала й довільна форма спілкування дорослих з дитиною, яке викликає у маляти почуття фізичного комфорту, радість, активізує сприйняття ним різноманітних зовнішніх подразників. Українські забавлянки багатоманітні. Це ігри з пальцями, голівкою, підкидання, хитання тощо. Забавлянки є засобом пізнання дитиною світу, вони дають перші уявлення про трудові процеси («Печу, печу хлібчик», «Кую, кую чобіток»). А відома «Сорока-ворона на припічку сиділа...», відповідно до розуміння маляти, викликає зневажливе ставлення до ледаря, що води не носив, діжі не місив, хати не топив, дітей не глядів.

Колискові пісні та забавлянки – жанри фольклору, якими здавна користуються дорослі, спілкуючись з дітьми. Не одне покоління людей починало своє знайомство зі світом поезії саме через ці твори. І зараз, незважаючи на існування великої професійної літератури для дітей, ці твори не втрачають для них своєї привабливості.

Особливе місце в житті дитини займають *трудова пісні*. Підростаючи, діти кожен день пізнають світ, відчують свої зв'язки з ним, передусім через працю, до варто залучати малят дуже рано. В трудових пісеньках головні герої, переважно тварини і птахи, виконують різноманітні трудові дії. «Два півники, два півники горох молотили» – пісенька гумористичного характеру передає атмосферу злагодженої колективної праці. Тут кожний має свою ділянку роботи: півники молотять, курочки до млина носять, цап меле, коза насипає, а козеня грає на скрипочці. Тема праці знаходить розвиток у пісеньці «Ой ти, коте сірий», де також наявний мотив розподілу доручень у колективній праці. Котик сірий має вимести сіни, білуватий – прибрати в хаті, рудий – топити грубку, чорний – наловити рибки. В характеристиці котиків є елемент прозивалки, а в кінцівці – потішки і лічилки: котик повинен наловити рибки «і мамці, і няньці, і бабусі старенькій, і дитинці маленькій». У загальному тоні пісні відчувається мелодія колісанки. Трудові співанки виникли давно, коли основним заняттям було ремесло і сільське господарство. У співанках зображено різні види польових робіт – оранку, жнива, вирощування маку («Маківниці»), проса («А ми просо сіяли»), гречки («Ой виорю нивку...»). Через трудові пісні дитина знайомиться з різними видами роботи, які існували або ще збереглися на нашій землі.

Під час вивчення таких пісень варто використовувати елементи інсценування. Наприклад, пісенька про працю коваля:

Хочеш знати, як коваль огонь роздуває?

– Ой, так, ой, так, так огонь роздуває.

Хочеш знати, як коваль залізо розпікає?

– Ой, так, ой, так, так залізо розпікає...

У композиції цих творів динаміку сюжету виконують запитання, які водночас вказують порядок дії:

Мої милі огірочки, Жовтий цвіт, жовтий цвіт.

Садила вас, поливала. Щонеділі вибирала,

Жовтий цвіт, жовтий цвіт

До ігрового дитячого фольклору належать лічилки, мирилки, дражнили, народні дитячі ігри, співаночки. Популярними серед дітей є ігрові пісеньки. На особливу увагу заслуговує «Подоланочка», народна дитяча ігрова пісня, яка давним-давно виникла на території рідного краю й поширена не тільки по всій Україні, але й за її межами. Використання цієї пісні, а також інформація про неї на заняттях у ДНЗ закономірно виховуватиме у дошкільнят почуття гордості за рідний край. До цієї групи можна віднести й дитячі заклички. Наприклад, загальновідомі «Сонечко, сонечко, вийди на віконечко», «Іди, іди, дощику», «Равлику-Павлику, вистав, вистав ріжки» та інші. Народні дитячі ігри, як правило, виконуються хоромом.

До найдавніших пісень належать обрядові, що зародилися ще в дохристиянській добі. Це пісні, пов'язані або з річними святами чи господарськими подіями: колядки, щедрівки, гаївки, веснянки, купальські і обрядові пісні, або пісні, пов'язані з важливими подіями в житті людини.

Особливою популярністю серед дітей користуються колядки та щедрівки, за виконання яких діти отримують подарунки. У дошкільних закладах варто вивчати такі пісні, які містять засади моральності, як-от:

*Прийшли щедрувати до вашої хати.
Щедрий вечір, добрий вечір!
Тут живе господар – багатства володар.
Щедрий вечір, добрий вечір!
А його багатство – золоті руки.
Щедрий вечір, добрий вечір!
А його потіха – хороші діти.*

Щедрівки увібрали в себе національний колорит, давню українську культуру, традиції, звичаї. Використання їх на заняттях сприяє формуванню духовного надбання нашого народу, його щедрість, гостинність. Наприклад:

*Ми щедруєм і співаєм під вікном.
Щастя, долі всім бажаємо гуртом.
Хай квітують ваші ниви золоті,
Щоб життя було щасливе в майбутті.*

Дитяча фольклорна творчість збагачує дидактичні можливості етнопедагогіки. Вона містить глибокий виховний потенціал, розвиває творчу уяву дитини, виробляє навички усного мовлення, дотепність, будить фантазію, гумор, природний потяг до спілкування. Нашим педагогам бажано широко використовувати народні твори, які зберегли діти та записали українські фольклористи, письменники, етнографи. Таке ненав'язливе фольклорне виховання прекрасно пов'язується із етнопедагогікою. Діти люблять народні забави, ігри, пісні, казки, легенди, загадки, тощо, а систематичне заняття виробляє пошану до народного мистецтва, збагачує пам'ять, прилучає до культурних джерел свого народу.

Отже, українська народна пісенна творчість має глибинний потенціал, що є запорукою формування духовності дошкільнят. Вона має зайняти відповідне місце у навчально-виховному процесі, який здійснюється дошкільними закладами, саме в період, коли дитина найкраще сприймає емоційно забарвлену інформацію, яку зокрема й несуть музика і пісенні образи. Це є запорукою формування національно свідомих, патріотично налаштованих поколінь, пройнятих духом українства, духом, який акумулює в собі такі риси людського характеру, як національна гордість, працьовитість, волелюбність, любов до рідної землі, шанобливе ставлення до родини, готовність на пожертвування заради рідної України.

Список використаних джерел

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М., 1974. – С. 229-547.
2. Дзюба І.М. Починаємо з поваги до себе / І.М. Дзюба. – К., 2002. – С. 41-42.
3. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т. / І.Я. Франко. – К., 1979. – Т. 20. – 574 с.
4. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.2 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К., 2007. – 624с.
5. Колесса Ф.М. Фольклористичні праці / Ф.М. Колесса. – К., 1970. – С. 24.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 189.
7. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є.І. Сявавко. – К., 1974. – С. 67-68.
8. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.1 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К., 2007. – 608 с.

For centuries Ukrainians cared about the spiritual layer of the younger generation preferred child's education in the best traditions of the samples and the formation of spiritual values, high culture, morality,

instilled love to native words. The whole store of ancestors' knowledge laid in deep layers of oral folk song creativity. Folklore took from the rich treasury of its poetry those values the beauty of which were available for understanding of child, shared its wisdom with child, encouraged for acquisition of knowledge. The most valuable in the Ukrainian culture is a folk song – a poetic confession, prayer, kind of family, in which preserved the wisdom of age, beauty and sonority of native language. Folk song work is bright, rich, dynamic, accurate in determining opinion. Preschoolers like lullabies, game, work songs. Different genres of folk songs, which introduce to preschoolers, are means of enriching a child's speech, instill a love for the native words, lay the foundations of Ukrainian morality, bring a sense of national dignity.

In the article the place of Ukrainian folk song creation is determined in process of training, education and development of children of preschool age, defined its influence on the formation of personality, upbringing love to Ukraine, preserving respect for national culture and traditions of their people. The need to study this layer of folklore in pre-school programs is determined.

Key words: oral folk song creativity, lullabies, game children's folklore, education, development, moral values.

УДК 372.461 (07)

Третяк Н.В.

Tretyak N.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТУ

PROGRESS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' LANGUAGE WHICH IS BASED ON TEXT

У статті описано процес мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах; запропоновано методика збагачення словникового запасу молодших школярів стилістично диференційованою лексикою на основі текстів різних жанрів.

Останні десятиліття відзначаються розвитком лінгвістики тексту. Опубліковано численні монографії і статті, написано посібники, проведено конференції і симпозиуми, присвячені лінгвістиці тексту. Предметом розгляду лінгвістики тексту є зв'язний текст як мовна та мовленнєва одиниця особливого рівня, його побудова.

Інтерес до вивчення тексту зумовлено прагненням пояснити мову як глобальне явище з точки зору сучасного мовознавства, як засіб комунікації, глибше вивчити зв'язок мови з різними сферами людської діяльності, які реалізуються через текст.

Саме поняття тексту не зовсім чітко окреслено в сучасній науці. У статті подано визначення тексту різними мовознавцями з різних позицій.

Ключові слова: текст, лексика, інтонація, мовні засоби, лінгвістика, фонетика, план, зміст, заголовок, абзац.

На сучасному етапі реформування змісту мовної освіти в Україні особливого значення набуває проблема опанування школярами рідної мови як найважливішого засобу спілкування, впливу й пізнання, підвищення загального рівня мовленнєвої культури. Саме тому формування духовно багатого, соціально активної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами різних рівнів в усіх видах і сферах мовленнєвої діяльності є одним із пріоритетних завдань загальноосвітньої школи. Вважаємо, що успішній реалізації цієї мети сприятиме ознайомлення молодших школярів зі стилістичним багатством української мови як засобом усвідомлення закономірностей функціонування мовних одиниць у текстах різних типів і стилів, практичне засвоєння її виражально-зображувальних засобів.

Незважаючи на підвищення інтересу вчених до питань навчання стилістики в загальноосвітній школі, до цього часу не існує ґрунтовної наукової праці, де б визначалися психолінгвістичні особливості формування і розвитку стилістично диференційованого мовлення учнів на основі тексту. Отож, об'єктом дослідження є процес мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах. У статті пропонується методика збагачення словникового запасу молодших школярів стилістично диференційованою лексикою на основі текстів різних жанрів.

Відійшовши від традиційного вивчення одиниць мови за принципом лінійного опису рівнів мовної системи, починаючи від фонетики й закінчуючи синтаксисом, учені перебудували курс навчання мови, поєднавши системно-описовий і комунікативно-діяльнісний підходи. У результаті робота з розвитку мовлення набула більшої практичної спрямованості. В основу її було покладено елементарні теоретичні відомості про закономірності функціонування найвищої одиниці мови та мовлення – тексту. Ідея текстового підходу знайшла відображення у працях Т.О. Ладиженської, М.С. Вашуленка, Н.Я. Грипас, В.Я. Мельничайка, Д.М. Кравчука, М.Я. Плющ, О.І. Смовської та ін.

Завдяки методичному засвоєнню основних положень теорії мовленнєвої діяльності, лінгвістики й стилістики тексту у 80-х роках ученими було досягнуто значних успіхів у розробці системи розвитку мовлення школярів: зроблено спробу по-новому підійти до визначення завдань і змісту роботи з розвитку зв'язного мовлення; окреслюється коло умінь і навичок, необхідних учням для побудови власних зв'язних висловлювань; розробляються ефективні види вправ, спрямовані на формування мовленнєвих умінь і навичок.

Ідея текстового підходу в роботі зі зв'язного мовлення набула подальшого розвитку в дослідженнях вчених-методистів. Зокрема, В.Я. Мельничайко обстоює думку, що «...текст забезпечує більш ефективне засвоєння мовних явищ, наочно показуючи особливості їх функціонування у мовному потоці...», тому робота над текстом має велике значення для розвитку мовлення школярів [7, с. 4]. Учений робить спробу створити систему роботи над текстом. З цією метою він розробляє методичні засади опанування відомостей про текст у 1-3-х класах, а також учнями середньої ланки. Спостерігаючи за текстами різних типів і стилів, учні засвоюють такі текстологічні відомості, як семантика тексту, структурна організація, засоби зв'язку, функціонування мовних засобів. Заслужовують на увагу й методичні рекомендації вченого щодо навчання школярів продукувати власні зв'язні висловлювання за законами побудови текстів.

Розробляючи систему розвитку писемного зв'язного мовлення учнів 1-3-х класів, Д.М. Кравчук акцентує увагу на тому, що молодші школярі мають одержати елементарні уявлення про типи й стилі тексту, їх усну й писемну форми існування. Учений розробляє методичні засади навчання в початкових класах складати письмові перекази й твори. Важливою для нашого дослідження є думка вченого, що робота над створенням усних і письмових висловлювань багато в чому подібна, бо в характеристиках обох форм мовлення є спільне. Однак обидві форми мають і певні відмінності. Тому робота над усним висловлюванням чи письмовим твором у кожному конкретному випадку організовується по-різному [4, с. 12-13].

Досягнення в галузі лінгвістики 80-х років були пов'язані також із поглибленням функціонально-стилістичного підходу в з'ясуванні закономірностей функціонування засобів мови у текстах різних стилів. Вони зумовили істотні зміни в методиці формування вмінь зв'язного викладу думок в усній і письмовій формах. На цьому етапі розвитку методичної науки вчені визначають завдання й зміст роботи з стилістики в середній школі, шляхи й методи функціонально-стилістичної роботи, коло стилістичних умінь і навичок, якими повинні оволодіти школярі, принципи добору вправ зі стилістики, їх зміст і види, методику застосування. У методичних посібниках подаються практичні рекомендації стосовно організації стилістичної роботи під час вивчення всіх рівнів мовної системи.

Так, М.І. Пентилюк визначає лінгводидактичні основи вивчення стилістики у 4-9-х класах, а також основні напрями стилістичної роботи. До найважливіших стилістичних умінь, які

необхідно формувати шляхом ознайомлення учнів з екстралінгвістичними та лінгвістичними факторами кожного стилю, дослідниця відносить такі: виявляти стилістично забарвлені й стилістично марковані мовні одиниці; добирати лексичні й граматичні синоніми, визначати їх стилістичну функцію й доцільно вживати в текстах різних стилів; аналізувати текст певного стилю; конструювати стилістично диференційовані тексти; удосконалювати стиль написаного. Цінною є думка вченого про те, що предметом аналізу мають бути усні й письмові стилістично диференційовані тексти [8, с. 50].

Граматики-стилістичний аналіз допомагає учням з'ясувати задум тексту, тему, зміст, структуру, мовне оформлення, мотиви використання мовних одиниць. Він розвиває в них звичку уважно створювати власний текст, свідомо використовуючи в ньому ті чи інші одиниці для вираження думки. Найчастіше цей прийом застосовуємо під час засвоєння молодшими школярами відомостей про частини мови, їх лексико-граматичні ознаки. Спостерігаючи за темою, метою тексту, функціонуванням виучуваних частин мови в художніх та наукових зв'язних висловлюваннях, виявляючи закономірності використання мовних одиниць залежно від завдань мовлення, учні усвідомлюють стилістичну роль цих одиниць у текстах.

Наведемо приклад такого завдання.

Прочитайте вірш П. Капельгородського «Та це ж весна». Визначте його тему й мету. Скажіть, за допомогою яких слів змальовано прихід весни.

*Та це ж весна, бо тане сніг,
Дивись, струмок з гори побіг.
Шумить вода, ламає все,
Весна іде, тепло несе.
Шумить, гуде веселий гай
І гомонить: «Вставай, вставай!»
Розтане сніг, зима мине,
Земля кругом цвісти почне.*

Щоб молодші школярі навчилися аналізувати тексти різних типів і стилів, учням пропонується узагальнювальна схема, яка з часом буде опорою для самостійного аналізу текстів та добору мовних засобів. Наводимо зразок такої схеми-розбору:

1. Визначте тему тексту.
2. З'ясуйте його мету.
3. Кому може адресуватися таке висловлювання?
4. У якій ситуації використовується?
5. Які мовні засоби використав автор тексту для досягнення своєї мети?
6. З якою інтонацією (яким тоном) треба проказувати текст?

Аналіз з елементами порівняння включає зіставлення (виявлення спільних ознак) і протиставлення (з'ясування відмінностей). В експериментально-дослідному навчанні він застосовувався на етапі первинного ознайомлення з текстом як комунікативною одиницею, його типами (опис, розповідь, міркування) та стилями (художній, науковий, діловий). Ефективність його безперечна й під час засвоєння окремих лексико-граматичних відомостей (наприклад, з'ясування ролі синонімів, антонімів у текстах, ролі суфіксів у межах однієї частини мови, формування поняття предметності на прикладах іменників, що означають опредмечені якості, дії).

Особливу роль відіграє порівняння в підготовчій роботі до написання творів та під час їх аналізу, коли учні мають можливість порівняти кращі і гірші варіанти, виявити недоліки, спробувати їх усунути. Проілюструємо застосування порівняння під час розвитку уявлень про художні і наукові тексти. Зауважимо, що основною умовою при доборі дидактичного матеріалу для порівняння (яке проводиться у формі бесіди) є використання текстів на одну й ту саму тему, але з різними завданнями мовлення. Наприклад:

1. Прочитайте обидва тексти. Визначте тему першого. Яка тема другого тексту? Яка мета кожного тексту?

2. На сонячній галявині поряд із кремезним дубом-татом притулився невеличкий молодий дубочок. Кожного ранку, простягаючи зелені, ще тонесенькі гілочки до сонця, радісно зустрічає він перші ласкаві промені. А коли налетить вітруган, нахиляється безпорадно дубочок до тата, простягає віти, шукаючи захисту, благаючи про порятунок. І зашумить старий, грізно захитає кроною: «Іди геть, злий вітриську! Не чіпай моє малятко!» Так і підростає дубочок – у теплі, затишку й любові.
3. Дуб – це могутнє дерево заввишки 20-40 метрів. Гілки його дуже міцні. Стовбур товстий, з темно-сірою потрісканою корою. Живе це дерево 500-1000 років. На Україні дуби ростуть скрізь. Подекуди вони утворюють діброви. На відміну від інших порід, вони розвиваються дуже повільно. За рік молодий дубок підростає лише на півметра, а його стовбур стає товщим на 1-2 сантиметри (За А. Охріменко).
4. Знайдіть у художньому тексті слова, які допомагають авторів передати ніжне ставлення до маленького дубка. З якою інтонацією їх треба промовляти? Чи видно ставлення автора до того, про що говориться в науковому тексті?

Прочитайте текст. Скажіть, до якого мовлення – усного чи писемного – він належить. Чому ви так думаєте?

Барвінок малий – трав'яниста вічнозелена рослина. Росте барвінок у листяних лісах. Цвіте у травні. Поширений у багатьох областях України. Препарати цієї рослини знаходять застосування у медицині.

Барвінок

Недавно ще гула метелиця, іще лежить в низинах сніг,
А вже барвінку листя стелеться зеленим килимом до ніг.
Воно під снігом і під кригою всю зиму зелень берегло
І перше стрінуло з відлигою весняне сонце і тепло.
Із перемогою і славою весна з'являється на світ.
І квітне радістю яскравою барвінковий зірчастий цвіт.

Наталя Забіла.

Останні десятиліття відзначаються розвитком лінгвістики тексту. Опубліковано численні монографії і статті, написано посібники, проведено конференції і симпозиуми, присвячені лінгвістиці тексту. Німецький лінгвіст Гі Хартманн, який багато працював в області теорії тексту, в своїй роботі (Text as linguistic object) писав, що в теперішній час (1971 р.) існує лінгвістика орієнтована на вивчення тексту. Предмет дослідження цієї області лінгвістики відкриває нові перспективи для лінгвістичних досліджень.

Предметом розгляду лінгвістики тексту є зв'язний текст як мовна та мовленнєва одиниця особливого рівня, його побудова.

Інтерес до вивчення тексту зумовлено прагненням пояснити мову як глобальне явище з точки зору сучасного мовознавства, як засіб комунікації, глибше вивчити зв'язок мови з різними сторонами людської діяльності, які реалізуються через текст.

Слово «текст» латинського походження (textus) і в мові-продуценті позначало «тканину, сплетіння, з'єднання». Термін «текст» зберіг первісне значення і позначає завершене мовне утворення. Це послідовність мовленнєвих одиниць, висловлювань, абзаців, розділів і т. д.

Саме поняття тексту не зовсім чітко окреслене в сучасній науці. Під нього можна підвести найрізноманітніші висловлювання, часто не сумірні ні обсягом, ні побудовою, ні способом викладу – від лозунгу чи прислів'я до монографії чи багатотомної епопеї. З одного боку – це будь-яке висловлювання, що складається з одного чи кількох речень, з іншого – таке мовне утворення, як повість, епопея. На цій підставі іноді висловлюється сумнів, чи слід вважати текст мовною одиницею. Термін текст застосовується для позначення не тільки цілісного висловлювання, але й відносно закінченого за змістом уривка. Уживається це слово і в інших, нетермінологічних значеннях, наприклад, «текст вправи», «текст до кадрів фільму» тощо, що створює певні незручності в розумінні [10, с. 3].

Що ж таке текст? У даний час у лінгвістиці текст характеризується з різних позицій.

Серед різних визначень тексту виділяються такі: текст визначають як максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; як продукт мовлення; як одиницю, що виражає судження; як цілісне і зв'язне повідомлення, складене для передачі та збереження інформації; як сума, сукупність чи множина фраз; як структурна і смислова єдність [3, с. 8].

Л. Лосева визначає текст як «повідомлення у письмовій формі, що характеризується смисловою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення» [6, с. 17].

У Н. Кутіної «Текст – це серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трохелементної структури: автор – текст – читач [5, с. 9].

У професора І. Ковалика текст трактується як «писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень [3, с. 7].

Будь-який текст поєднує план змісту і план вираження. План змісту тексту – це його смисл. План вираження – мовне оформлення.

Російський дослідник тексту М. Бахтін висунув положення про безперервний рух текстів у широкому просторі культури: «Нема ні першого, ні останнього слова, і нема меж для діалогічного контексту». «Текст живе, лише стикаючись з іншими текстами». «Лише в точці такого контакту текстів спалахує світло, що світить назад і вперед» [1, с. 360].

И. Гальперін вважає, що текст може бути лише письмовий. Це підкреслюється у визначеннях: «Текст – це витвір мовного процесу, що визначається завершеністю, об'єктивованим у вигляді письмового документа, літературно оброблений у відповідності з типом цього документа, витвір, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну установку» [2, с. 27].

У 2-му класі реалізується робота над будовою тексту.

Працюючи над текстом, учні мають засвоїти, що у тексті є початок (зачин), основна частина та кінцівка. Зачин привертає увагу читача або слухача до змісту тексту, зацікавлює тим, як далі розгортатимуться події. Події, про які розповідається в тексті, подано в його основній частині. І завершується текст кінцівкою, яка є його підсумком.

З 2-го класу учні вчать у процесі аналізу визначати тему висловлювання (про що говориться в тексті?), з'ясувати, яка його мета: про щось повідомити чи розказати, описати предмет чи висловити думку про щось.

Наприклад, учням пропонується таке завдання:

1. Прочитайте вірші.

Подивися: у дворі
В чорних шапках снігурі,
Ще й червоні фартушки
Одягли собі пташки.
Значить сніг і холоди
наближаються з сюди.
Снігурами через те
Їх тепер ви і звете
Г. Демченко

Ви чули – в снігової королеви
Улюблені пташата – снігурі.
Що прикрашають віти на деревах

І сяють, ніби справжні ліхтарі.
 Сніжинки у танок їх закликають
 І лагідно всміхаються згори
 І злі морози птахів не лякають,
 Холодної зимової пори.
 Хоробрі і відважні ці хлоп'ята
 Від снігу їхня назва – снігурі.
 Тому і не бояться зимувати,
 Ще й служать в королеви при дворі
 С. Шевченко

2. Описати снігура, ввести цей опис в чарівну казку, розповідь чи ситуацію.
 Описи можуть бути такими.

Снігур

Настала зима, засипала землю сріблястим снігом. Тоді ж і пернаті вісники зими прилетіли. Посідали на засніжених деревах – і ті одразу погарнішали. Скрізь – намети снігові, а на деревах – рум'яні, червоні яблука пломеніють. Звісно, ніякі це не яблука, а красені снігурі. Вони носяться по деревах, збиваючи з гілок срібний пил. Снігурі видзьобують насіння з ягід, а злітаючи в сад чи парк і побачивши годівницю з кормом, їдять і стиха перегукуються. Так і здається, що вони дякують людині за смачну їжу. Нерозлучний снігур із снігом. Тож недарма кажуть, що снігурі зиму на своїх крилах приносять.

Снігур

З першим подихом зими, з першим снігом прилетіли до міста лісові мешканці снігурі. То ж недивно, що коли вранці я виглянула у вікно, то побачила на засніженій гілочці червоногруду пташку. Та це ж снігур! Він прилетів, щоб поласувати горобиною. Та й пригнали його сюди люті морози, які залишили його в лісі без поживи. Він поки почуває себе гостем і поводить себе несміливо. Сторожко озиряється навкруги... Але однаково снігурі виділяються. І сіро-чорною голівкою, і пухнастим пір'ячком, червоненькою грудкою. На своїх тоненьких ніжках вони весело перестрибують з гілочки на гілочку.

Проминуть довгі холодні зимові дні, і снігурі знову повернуться до своєї домівки. А я згадуватиму про нього, коли поглядатиму на горобину.

Учням можемо прочитати лише частину тексту, а далі учні продовжують розповідь, даючи відповіді на запитання.

- Як поводить себе пташка?
- Що їсть?
- Який у неї вигляд?
- Чи подобається і чому?
- Чим вражає?

Від теми, мети, характеру викладу залежить конструювання різних типів мовлення – розповідь чи опис, з якими ознайомлюються учні.

Учні 2-их класів отримують початкові поняття про текст, заголовок (до тексту можна дібрати заголовок), будову тексту (у тексті є початок (зачин), основна частина та кінцівка), абзац (кожна частина тексту починається з абзацу), розповіді та описи як основні види текстів.

Отже, ефективність процесу формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів підвищується за умови застосування в початкових класах функціонально-стилістичного й комунікативно-діяльнісного підходів у навчанні мови; формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів здійснюється в процесі сприймання, розуміння й продукування текстів усної й писемної форм, що сприяє оволодінню обома формами як специфічними видами мовленнєвої діяльності; процес формування комунікативної компетенції молодших школярів ґрунтується на елементарних знаннях про ознаки усної й писемної форм мовлення та їх стилістичних різновидів.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М. : Просвещение, 1979. – 365 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
3. Ковалик І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ. – К.: Вища школа, 1984. – 120 с.
4. Кравчук Д.М. Писемне мовлення учнів 1-3 класів: Посібник для вчителів / Д.М. Кравчук. – К.: Рад. шк., 1985. – 136 с.
5. Кутина Н. Структурно-смысловый анализ художественного текста / Н. Кутина. – Свердловск, 1980. – 96 с.
6. Лосева Л.М. Как строится текст : пособ. для учителей / Л.М. Лосева ; [под ред. Г.Я. Солганика]. – М. : Просвещение, 1980. – 96 с.
7. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В.Я. Мельничайко: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1986. – 168 с.
8. Пентиліук М.І. Робота з стилістики в 4-6 класах / М.І. Пентиліук: Посібник для учителів. – К.: Рад. школа, 1984. – 136 с.
9. Тураева З.Я. Лингвистика текста : (Текст: структура и семантика) : [учеб. пособ.] / З.Я. Тураева. – М. : Просвещение. 1986. – 126, [1] с.
10. Янко Н.О. Психолінгвістичні чинники формування стилістичних умінь в учнів початкових класів [Електронний ресурс] / Н.О. Янко. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://scaspee.com/6/post/2013/01/9.html>.

The article reveals the process of linguistic pupils' practice on the Ukrainian language lessons in the elementary school. It proposes the methods of vocabulary enrichment of the pupils with stylistically differentiated vocabulary which is based on the texts of different genres.

The last decades are marked with the development of text linguistics. Lots of monographs and articles are published, handbooks are written, conferences and symposiums, dedicated to the text linguistics, are held. The subject of researching text linguistics is coherent text as lingual and speech unit of special level and its edification.

An interest of studying text is due to desire of explaining language as a global thing from the point of modern philology, as mean of communication to learn deeper the connection between language and different sides of human activities that realize themselves through the text.

Key words: text, vocabulary, intonation, linguistic, lingual means, phonetics, plan, contents, title, paragraph.

УДК 378.147.091.31-051:811.111]:316.77

Трофименко А.О.

Trofymenko A.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH

У статті розглядаються особливості формування іношомовних комунікативних компетенцій, які передбачають «накладання» іношомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань, вбачається як підхід, у межах якого викладання дисциплін у навчальному плані підготовки майбутнього вчителя англійської мови, не формально, а змістовно буде спрямовано на досягнення загальної мети навчання студента у вищому навчальному закладі – формування його професійної компетентності.

Виокремлено компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони є провідними у навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Запровадження ключових компетенцій передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів усіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як в сфері навчальної діяльності, так і у життєвому просторі особистості в цілому. Реалізація зазначених компетенцій пов'язана з виховним, освітнім і розвиваючим аспектами.

Ключові слова: навчальні компетенції, комунікативні компетенції, особистісно-орієнтована освіта, професійна компетентність, технологічна культура вчителя.

Проблема нашого дослідження полягає в підвищенні ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів англійської мови.

Зміна політичної ситуації в Україні, розширення міжнародних зв'язків, включення нашої країни у світову цивілізацію привели до зростання ролі іноземної мови та в житті суспільства, і в професійній діяльності сучасного фахівця. Іноземна мова сьогодні є об'єктивним засобом не тільки міжособистісного, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування. Функції іноземної мови породжуються і приводяться в дію тими процесами, які відбуваються в економічній, духовній, зовнішньополітичній діяльності держави.

Підвищення іншомовного потенціалу населення є потужний резерв прискорення соціально-економічного, науково-технічного і культурного прогресу суспільства. Кожна людина, що знає іноземну мову, в якійсь мірі збільшує культурний потенціал країни. Для сучасного фахівця володіння іноземною мовою стає однією з умов його професійної компетентності. Іноземна мова дозволяє йому продуктивно спілкуватися в іншомовному середовищі, дає можливість долучитися до новітньої фахової інформації і до інформаційної «всесвіту» в цілому. Таким чином, для спеціаліста іноземна мова сьогодні стає і засобом спілкування в іншомовному середовищі, і дієвим фактором професійно-особистісного розвитку, саморозвитку та професійно-творчої самореалізації, визначаючи ступінь його професійної мобільності і продуктивності.

Суттєва роль у реалізації цих завдань належить учителю англійської мови, який сьогодні повинен вільно орієнтуватися в полікультурному світі, розуміти його цінності і смисли, втілювати їх у гідних зразках цивілізованої поведінки в навчальному процесі, а також у процесі взаємодії з представниками професійного співтовариства як у нашій країні, так і на міжнародному рівні. Тим часом аналіз сучасної практики свідчить про те, що рівень іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови не відповідає сучасним вимогам: при досить високому рівні лінгвістичної компетентності рівень соціокультурної та інтерсоціальної компетентності залишається низьким, тому значна частина випускників відчувають труднощі в іншомовній комунікації міжкультурного і міжособистісного характеру. Враховуючи ці обставини, неважко передбачити необхідність вдосконалення мовної підготовки майбутніх вчителів англійської мови: не просто зміни педагогічної парадигми, а кардинального перегляду її змістовної і технологічної основи з позицій соціокультурного підходу, тобто істотної зміни ціннісних орієнтацій у підготовці майбутнього учителя англійської мови.

Загальнотеоретичні аспекти підготовки майбутніх вчителів розкриваються в дослідженнях О.А. Абдуліної, С.Г. Вершловського, Л.В. Даринського, С.Б. Елканова, В.І. Загвазінського, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, В.А. Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна, А.І. Щербакова та ін. Питанням підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови присвячені дослідження М.В. Боліної, Е.М. Нікітіної, В.В. Сафонові, І.І. Халеевої та ін. У цих роботах розкрито методологічні засади становлення та розвитку професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови, проаналізовано зміст та умови розвитку окремих її складових – психологічної, методичної, педагогічної, комунікативної, предметної. У дослідженнях

останніх років активно розробляються проблеми навчання іноземної мови з позицій соціокультурного підходу (О.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, О.В. Лешер, В.В. Сафонова та ін.), лінгводидактики (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Є.І. Пасов, С. Кербарт-Орексоні, П. Мільруд, Н. Сілі, Л.А. Страсхайм та ін.), формування мовленнєвої, країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, міжкультурної компетенцій у майбутніх учителів (І.А. Зимняя, С.М. Колова, Н.В. Комісарова, А.Н. Ксенофонтова та ін.).

Метою навчання іноземних мов студентів мовних ВНЗ є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка виступає засобом міжкультурної взаємодії, адже мова – це складова культури й функціонує вона лише в певній культурі. Отже, мета нашої статті полягає у висвітленні сучасних підходів до розуміння іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних ВНЗ та визначення шляхів її формування.

Важливе значення для професійного становлення майбутнього вчителя англійської мови має формування навчальних компетентностей. Предмети гуманітарного циклу (мова, література, іноземна мова) дають змогу студенту самоорганізуватися, осмислити себе в контексті різних культур, інтерпретувати свої професійні позиції, життєві пріоритети, традиції скрізь призму цінностей, властивих іншим націям, співвіднести себе з людиною, мову, історію якої вивчає. Такий підхід може бути зреалізований лише в умовах особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій навчання з урахуванням єдиного освітнього простору, в якому майбутній учитель без перешкод зможе вивчати історію різних народів, мову і літературу, спілкуватися з іноземними фахівцями, налагоджувати контакти, реалізовуючи свої цінності та пріоритети, а також обмінюватись інформацією і досвідом, удосконалювати свій фаховий рівень протягом усього життя, продовжити освіту у будь-якому закордонному ВНЗ, або отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного завершеного циклу освіти.

Навчальні модулі під час вивчення конкретної дисципліни мають структуруватись таким чином, щоб забезпечити як у цільовому, змістовому, так і процесуальному плані формування індивідуальної програми розвитку навчальних компетенцій студента. Програма, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно по закінченню навчання перейде на рівень самоорганізації і саморегуляції. Основним гарантом забезпечення цього процесу буде той факт, що основним суб'єктом формування та розвитку навчальної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула – не накопичувати знання, а на їх основі формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги в процесі переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти. Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний.

Саме в умовах кредитно-трансферної технології навчання можна якісно підготувати вчителя англійської мови, оскільки ця система створює простір для налагодження контактів, активізації пізнавальної діяльності, самоосвіти й самовиховання. Студенти мають змогу продемонструвати свої знання, ерудицію, культуру мовлення, рівень самостійного аналізу, суджень, висновків, узагальнити їх новизну й оригінальність, виявити здатність формулювати пропозиції, нові підходи, обґрунтувати власні рішення. Функція викладача при цьому змінюється від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Необхідно конкретизувати компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони є провідними у навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Можна говорити про навчальні компетенції двох рівнів: а) пов'язаних з предметними вміннями, що відображають особливості роботи з конкретним змістом відповідних навчальних предметів (аналіз літературного тексту, написання твору, розв'язання педагогічної задачі, переклад іншомовного тексту та ін.); б) пов'язаних із загально навчальними вміннями, тобто такими, що

властиві всім видам навчальної діяльності і не «враховують» специфіку жодного навчального предмету. Є багато класифікацій загально навчальних вмінь, серед них найбільш поширеною є: навчально-організаційні; навчально-інтелектуальні; навчально-інформаційні; навчально-комунікативні.

Однією з умов забезпечення цілісності освітнього простору у навчальному закладі є узгоджена взаємодія всіх суб'єктів його формування. Це має особливу значимість, коли йдеться про ключові компетенції, що становлять суть, а відтак і визначають ефективність освітньої системи. Наприклад, компетенції у сфері комунікативної діяльності в контексті навчального процесу передбачають: вміння володіти способами взаємодії з оточуючими, виступати з усними повідомленнями, вміти коректно вести діалог, ставити питання, володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною та мовною компетенціями, володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій у ситуаціях спілкування, вмінням шукати та знаходити компроміси, володіти позитивними навичками спілкування в полікультурному суспільстві та ін.

Зрозуміло, що ці компетенції є надпредметними, вони не можуть сприйматись як лише прерогатива гуманітарних (лінгвістичних) дисциплін, як це було розподілено в контексті академічної освіти. Саме тому у студентів (як і школярів) формувалось переконання, що мовлення на навчальних заняттях з математики, географії є чинником несуттєвим і тому під час вивчення цих навчальних дисциплін формування мовної культури не програмувалось і не набувало відповідного технологічного забезпечення. Однією з найбільших вад знаннєвої концепції освіти було те, що філологічні знання, які системно набувалися за визначеними навчальними програмами, мало асоціювалися з формуванням мовної культури особистості студента (школяра), оскільки в інформативно-репродуктивному режимі вони вивчалися як об'єктивно існуючі, а не осмислювалися у контексті власної концепції та досвіду мовлення. Тому студенти не переймалися проблемами дослідження власного мовлення, намагаючись визначити загальний його рівень, збагнути особливості, стиль, виявити сильні та слабкі сторони, вади, тобто піддати власний досвід мовлення комплексному аналізу з тим, щоб в перспективі сформувати індивідуальну, особистісно означену програму його розвитку.

Запровадження ключових компетенцій передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів усіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як у сфері навчальної діяльності, так і в життєвому просторі особистості загалом. Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і після закінчення навчання. Основним гарантом забезпечення цього процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги під час переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, мова повинна йти про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, у якій окрім фундаментальної філософської, психологічної, педагогічної основи осмислення даного процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках даної концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчального предмета у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти професійної підготовки об'єдналися навколо цільової спрямованості, стратегічних напрямків, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності.

Тоді змістовий і технологічний аспекти будуть вибудовуватись в залежності від специфіки предмета, але з урахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої становитиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Велике значення у формуванні мовних компетенцій має іноземна мова. В умовах знаннєвої освіти, цілком природно, що всі засоби навчальної діяльності проектувались на те, щоб засвоїти максимум інформації про мову (мова як засіб читання, спілкування, перекладацької діяльності).

Вивчення іноземної мови – це передусім спроба зрозуміти іншу народність, інтегруватись в його культуру, пізнати особливості менталітету, життєвої концепції іншого народу, це можливість зрозуміти іншу людину – носія іншої мови, людину, що належить до іншої культури, сповідує інші ідеали, веде інший спосіб життя. І найвищим рівнем комунікативної компетентності буде такий, який дасть можливість студенту самопізнати себе, осмислюючи себе в контексті іншої культури, інтерпретуючи свої цінності, життєві пріоритети, традиції через призму цінностей, властивих іншій нації, співвіднести себе з людиною, мову якої вивчає, не кажучи вже про лінгвістичні дослідження: аналізи, порівняння, власні моделювання.

Професіоналізм педагога – вміння вчителя мислити та діяти професійно, він охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії, володіння необхідними засобами та методами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на учня, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним. Для активного співробітництва з учнями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміння оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів та студентів.

Професіоналізм виявляється у сформованості педагогічної культури вчителя загалом і технологічної зокрема.

Технологічна культура вчителя – це різновид педагогічної культури, що інтегрує досвід технологізації освіти і регулює технологічний аспект професійної педагогічної діяльності. Суть технологічної культури вчителя полягає в особливому, ціннісному ставленні до природних законів розвитку вихованця і творчої професійної діяльності з пошуку оптимальних технологічних варіантів організації згідно із законами освітнього процесу. Технологічна культура педагога конкретизується відповідно до його фахового спрямування.

Наприклад, показниками високого рівня технологічної культури майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін можна вважати:

- гуманістичну позицію вчителя щодо студентів і його здатність компетентно організовувати освітній процес;
- компетентність у питаннях технологізації навчального процесу й педагогічного менеджменту;
- освіченість у сфері психолого-педагогічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних основ технологій навчання і володіння цими технологіями;
- здатність до компетентного аналізу й оцінки з погляду відповідності гуманістичним позиціям методологічних і концептуальних основ технологій навчання мовам, історії, культурі;
- досвід творчої діяльності з технологізації навчання, вміння обґрунтувати свої технологічні рішення, здатність довести до технологічного рівня методики навчання; здатність розробити авторську технологію;
- культуру педагогічного співробітництва і діалогової взаємодії з учнями під час проектування і реалізації технологічного процесу навчання.

Розвиненість усіх компонентів індивідуальної технологічної культури істотно впливає на професійну поведінку вчителя, додає йому цілісності й організованості, свідомості й впевненості у прагненні забезпечити результативність педагогічного процесу.

Розвиток технологічної культури вчителя – це процес руху особистості педагога до якісно нового рівня професіоналізму.

Розуміння причин, що визначають продуктивність навчально-виховного процесу, можна без перебільшення назвати серцевиною професійної компетентності педагога, а уміння виявляти їх і передбачати комплексну взаємодію у майбутньому процесі – вершиною педагогічної майстерності [5, с. 7].

Отже, процес формування іншомовних комунікативних компетенцій представлений не лише як інтегративний показник зазначених вище параметрів (в основі яких взаємодія професійного й особистісного), його правомірно трактувати як нову якість знань, системотвірним компонентом яких є рівень їх активності (дієвості, готовності до використання).

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя і формування його компетентності основний акцент необхідно зміщувати з навчальної інформації, що запам'ятовується, відтворюється або використовується за зразком, на площину активної мислительної роботи над нею, трансформуючи отримані продукти на рівень особистісних ставлень, цінностей, свідомості, мислення, творення власного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Бим И.Л. Интеграция и дифференциация в школьном обучении иностранным языкам и подготовка учителя иностранного языка / И.Л. Бим // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя. – М., 2001. – С. 3-10.
2. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
4. Комиссарова Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: автореф. дис.канд. пед. наук / Н.В. Комиссаров. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
5. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / Е.Н. Пехота ; под ред. И.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 281 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Т.С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
7. Чайка В. М. Концептуальні основи визначення компетенцій майбутнього вчителя в процесі його професійного становлення / В.М. Чайка, А.О. Трофименко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – Вип. 2. – С. 28-33.

The article examines the peculiar features of the foreign language competences formation, which envisage «imposition» of foreign language skills in the subject content of the profession in the performance of tasks is considered as an approach, in which the teaching of subjects in the curriculum for future teachers of English, not formally, but rich in content will be aimed at achieving the common goal of student's learning at the university – the formation of his professional competence.

The competences in the area of cognitive activity, as they are the leading at the educational institution of any standard and type, reflecting the peculiarity of its main type of activity (training) were defined. The introduction of key competencies envisages programming of integration processes based on association of subjects concerning the formation of those basic structures that represent the highest importance in the field of educational activity and living space of the person in general. The implementation of these competencies is connected with educational and developmental aspects.

Key words: learning competences, communicative competences, personality-oriented education, professional competence, teacher's technological culture

УДК 373.3 : 81.161.2

Яцук О.В., Грицин М.В.

Yatsuk O, Hrytsyn M.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SPEECH CULTURE COMPETENCE

У статті окреслено зміст поняття «культуromовна компетентність» з урахуванням сутності понять «культура мови», «культура мовлення» та нормативних положень щодо викладання української мови в початковій школі. Закцентовано увагу на інтерактивних технологіях, які доцільно застосовувати в процесі вивчення розділу «Текст» з метою формування культуromовної компетентності в молодших школярів.

Ключові слова: культуromовна компетентність, культура мовлення, інтерактивні технології, молодший школяр, текст.

В умовах економічних, соціальних та національних перипетій, які відбуваються у нашій державі, та активними учасниками яких ми є, гостро актуалізується потреба в здобутті освіти як стратегічного ресурсу поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Водночас освітній процес повинен сприяти зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства; самостійності й самодостатності особистості, її творчій активності, що дасть змогу українському майбутньому фахівцеві стати конкурентоспроможним у європейському та світовому освітньому просторі, бути захищеному й мобільному на ринку праці.

Безперечно, основи окреслених перспектив розвитку та функціонування освіти закладають у початковій ланці загальноосвітньої школи на засадах мовно-мовленневої, соціокультурної та діяльнісної змістових ліній, а також з урахуванням того, що мова, зокрема національна мова України – українська, є не лише окремим навчальним предметом, але й засобом опанування усіх інших дисциплін. З огляду на це, особливої ваги набуває культура мовлення – найважливіший засіб спілкування, виховання й всебічного розвитку особистості. Відтак активізується пошук ефективних інноваційних засобів формування культуromовної компетентності в початковій школі.

Питання культури мовлення представлено в працях лінгвістів (Б. Антоненко-Давидович, І. Білодід, М. Жовтобрюх, А. Коваль, Н. Бабич, М. Пилинський, Є. Чак, О. Сербенська, О. Пономарів, Л. Мацько та ін.), а також педагогів, психологів (Л. Айдарова, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Грипас, І. Гудзик, А. Добрович, І. Зязюн, В. Мельничайко, Г. Сагач, Т. Синиця, Н. Скрипченко, М. Стельмахович, В. Щербина та ін.).

Зокрема було обґрунтовано зміст поняття мовної культури людини, мовної норми, окреслено комунікативні якості культури мовлення, представлено психологічний та психолінгвістичний аспекти мовленнєвих висловлювань.

Однак дослідники висвітлювали питання удосконалення мовної культури тих, хто вже здобув шкільну освіту, тоді як систематична робота щодо формування й удосконалення мовленнєвої культури учнів загальноосвітньої школи, зокрема початкової, залишається актуальною і водночас недостатньо розробленою. Окремі аспекти формування культуromовних навичок школярів початкової ланки висвітлено в методичних дослідженнях: становлення й розвиток орфоепічних норм мовлення молодших школярів (М. Микитин), прийоми вироблення в дітей навичок мовленнєвого етикету (Р. Миронюк), формування орфографічних норм української мови в молодших школярів (Р. Черновол-Ткаченко) та ін.

Мета цієї статті – окреслити зміст поняття «культуromовна компетентність»; обґрунтувати ефективність використання інтерактивних технологій, зокрема під час вивчення розділу «Текст» у 4 класі.

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що мета й завдання української мови в початковій школі полягають не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення [2]. Тобто формування культуromовної обізнаності як критерію визначення рівня володіння мовою має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці. Позаяк культура мови бере початок від самоусвідомлення мовної особистості, зароджується й розвивається там, де носіям національної літературної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, як сприймають їхню мову в різних суспільних сферах, а також у контексті інших мов.

На підставі сказаного, не викликає жодного сумніву положення про те, що формування культури мовлення особистості – одна з нагальних проблем сьогодення, не лише філологічна, а й соціальна, оскільки в той чи інший спосіб пов'язана з найрізноманітнішими видами комунікації у світі.

Поняття «культура мовлення» розглядають у кількох аспектах – теоретичному, практичному й етичному [9, с. 53–54]. Культура мовлення в теоретичному аспекті – це лінгвістична галузь філологічної науки, яка досліджує мовленнєве життя суспільства в певний період його існування та встановлює на науковій основі норми користування мовою як основним засобом спілкування людей, формування та вираження думок із метою вдосконалення мови як знаряддя культури.

У практичному розрізі поняття «культура мовлення» становить якість мови, що реалізується в процесі мовлення; виявляється в умінні варіативно (залежно від стилю мовлення та ситуації спілкування), логічно, ясно, зрозуміло, доречно, виразно, різноманітно й естетично висловлювати думку.

Етичний аспект культури мовлення вивчає лінгвістична дисципліна – мовний етикет: типові формули вітання, побажання, запрошення, прощання. Неабияке значення мають і тон розмови, вміння вислухати іншого, вчасно й доречно підтримати тему.

У сучасній лінгводидактиці чітко розрізняють поняття «культура мови» і «культура мовлення». Якщо йдеться про наукову дисципліну, завданням якої є вдосконалити літературну мову як засіб культури, про зіставлення різних жанрів і форм висловлювань, про мовне життя суспільства і тенденції його розвитку, тобто те, що в поширених дефініціях називають об'єктивно-історичним аспектом, тоді є підстави вживати термін «культура мови» [5, с. 33].

Культуру мовлення витлумачують у нормативно-регульовальному аспекті, який пов'язаний зі встановленням правил користування мовними засобами, який зорієнтований на носіїв мови, на суб'єктів об'єктивно існуючими нормами [4, с. 18]. Культура мовлення, спираючись на здобутки мовної культури, передбачає, по-перше, дотримання (усно і на письмі) норм літературної мови, по-друге, мовленнєву майстерність того, хто говорить або пише.

Вивчення мовних засобів окремими людьми чи певними суспільними групами (з комунікативною метою), безсумнівно, стосується сфери мовлення, – зазначає Л. Барановська. Крім цього, науковець вважає, що поняття «культура мови» і «культура мовлення» співвідносяться між собою так само, як мова і мовлення, тобто як загальне й конкретне [1, с. 35–36].

Культура мовлення передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання і побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункість, багатство й доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету.

Виділяють такі основні аспекти вияву культури мовлення:

- нормативність (дотримання усіх правил усного й писемного мовлення);
- адекватність (точність висловлювань, ясність й зрозумілість мовлення);
- естетичність (використання експресивно-стилістичних засобів мови, які роблять мовлення багатим і виразним);
- поліфункціональність (забезпечення застосування мови у різних сферах життєдіяльності).

Культура мовлення людини має велике національне й соціальне значення, оскільки забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, ефективне здійснення функцій мови, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом. Через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення.

Без сумніву, дбати про високу культуру мовлення в школі є професійним обов'язком передусім учителя початкових класів. Саме він повинен дати зразок змістовного, точного, виразного та емоційного, бездоганно грамотного мовлення [6, с. 91], відтак сформувати культуромовну компетентність своїх вихованців.

У Новому тлумачному словнику української мови слово «компетенція» трактують як «добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [8, с. 874]. У Державному стандарті початкової загальної освіти подають такі тлумачення:

- компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці;
- компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини;

Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність – це якість, характеристика особи, яка дає їй змогу (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. У такий спосіб підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність». Таким чином, розвиток мовленнєвої компетентності – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачено набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне й писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на що й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку. Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу в навчанні української мови є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності.

Так, скажімо, у 4 класі завершується вивчення початкового курсу української мови. Учні мають не тільки здобути нові знання, уміння і навички в роботі над текстом, з граматики, фонетики й правопису та розвитку мовлення, а й систематизувати відомості з різних розділів мови, узагальнити й закріпити опрацьоване в 1–3 класах. Адже знання і мовленнєві вміння, набуті молодшими школярами в початкових класах, стануть основою для вивчення курсу рідної мови в основній і старшій структурних ланках загальноосвітньої школи.

Розділ «Текст» належить до мовної змістової лінії. Ця змістова лінія, маючи спрямованість на засвоєння школярами знань про мову, мовні вміння, розробляється з урахуванням того, що в початковому курсі формування в учнів знань про мову, умінь виконувати певні види мовного аналізу має пропедевтичний характер. Цю роботу слід підпорядковувати розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних умінь.

Великі можливості для формування і розвитку мовних та мовленнєвих умінь молодших школярів має **зв'язний текст**. Адже тільки на рівні тексту забезпечується більш ефективне засвоєння мовних явищ і тільки текстовий матеріал дає змогу виявити особливості їх функціонування в комунікативному акті. Крім цього, робота з текстом слугує дієвим і наочним засобом ознайомлення дітей із специфічними особливостями зв'язних висловлювань, практично готує їх до розуміння чужих і створення власних текстів. Відтак усвідомлене і глибоке розуміння

природи мовних одиниць, які виступають будівельним матеріалом тексту, можливе лише у зв'язному мовленні.

Зауважимо, що останнім часом у лінгводидактиці виокремився цілий напрям – **навчання мови і мовлення на основі тексту** (Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Величко, Т. Донченко, М. Крикун, Т. Ладигенська, Г. Лещенко, Л. Лосева, В. Мельничайко, В. Плітко, Н. Шаган та ін.).

Положення про те, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту призводить до більш ефективного формування вмінь текстоутворення і текстосприйняття, неодноразово висловлювались в дослідженнях І. Борисюк, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Гац, Л. Добраєва, М. Стельмаховича та ін.

У шкільному курсі української мови вивчають такі поняття з галузі лінгвістики тексту: текст і його ознаки (зв'язність, подільність, інформативність, підпорядкованість добору мікротем, елементів змісту, мовних одиниць розкриття теми і головної думки, завершеність); тема, мікротема, абзац, заголовок, види заголовків, зачин, види зачинів, основна частина, кінцівка, види кінцівок; основна думка, фактуальна інформація, підтекст.

Ефективність їх опанування залежить від вибору методів навчання, методичного умілого їх застосування відповідно до теми та мети уроку. Ми провели експериментальне дослідження на базі загальноосвітньої школи № 12 I–III ступенів м. Тернополя у двох четвертих класах. У дослідженні взяло участь 52 учні. Отримані результати підтвердили гіпотезу про те, що використання інтерактивних технологій навчання у процесі вивчення тестових понять позитивно вплинуло на формування культуромовної компетентності молодших школярів.

Наведемо зразки різнорівневих вправ і завдань на формування культуромовної компетентності учнів на основі тексту.

Робота в парах. (У кожній парі на парті малюнки осінніх дерев).

Завдання: описати своє дерево, використовуючи найвлучніші слова. (Осінь фарбує листя осики в багряний колір. Тремтять холодними вогниками рожеві листочки на осиках. Клен скидає із себе багряні шати. Берізки одягли золоті сукні. Струнки білокорі красуні-берізки позолотили свої довгі коси. Дика груша хизується своїми червоними дукатами. Поволі скидає з себе розфарбовані зубчасті листочки клен. Вітер заплутався в побурілому каштановому листі).
– Яке небо восени? (Похмуре, сіре, затьмарене).

– Яке сонечко? (Привітне, тепле, сумне).

– Які птахи відлітають у теплі краї? (Лелеки, дикі гуси, журавлі, зозулі, ластівки, стрижі).

– Яка причина їхнього відльоту? (Птахам важко знайти собі їжу).

– Які думки навіває на вас осінь?

Карусель. Клас ділиться на дві групи. Кожен учень отримує текст для читання й аналізу. Стільці ставляться колом, усередині якого – ще одне коло. Учні стають лицем один до одного. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє – рухоме. Учень зовнішнього кола, розповівши партнерові про опрацьований ним твір і отримавши інформацію для себе від нього, пересідає на один стілець вправо. Так само роблять й інші, поки не обійдуть усе коло. Потім учні діляться враженнями про те, чия розповідь їм запам'яталася найбільше і чому саме.

Я знайшла повір'я про Благовіщення. У народі кажуть: «Від Введення до Благовіщення земля повинна відпочивати». Це свято відзначають 7 квітня. Це одне з найбільших весняних свят. Христова церква пов'язує цей день зі звісткою про народження Божого Сина. Цього дня не можна працювати. Навіть птах у цей день не в'є свого гніздечка. Бог у цей день благословляє усі рослини і все починає рости.

Мікрофон. Цей вид діяльності надає змогу кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Учні поділяють на групи: 1 група складає усний твір-розповідь «Жолудь». 2 група складає усний твір-опис «Жолудь». 3 група складає усний твір-міркування «Жолудь». Представники 3 груп у мікрофон читають твори. Обговорення.

Обери позицію Цей метод демонструє різноманіття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо їх вирішення

Учитель дає можливість пригадати, що «Вавилонська вежа» – це біблійна легенда. З цієї легенди історично склалися різні висновки:

- різноманітність мов на землі;
- могутність Вавилонської держави;
- міцність віри в Бога;
- неминуче покарання за людську погорду.

Завдання цього уроку – проаналізувати ці висновки і, можливо, дійти до єдиної думки. На протилежних стінах класу розміщено 3 плакати. «Вавилонська вежа» – легенда про виникнення різних мов. «Вавилонська вежа» – легенда про погорду як найбільший людський гріх. «Вавилонська вежа» – легенда-згадка про часи, коли на землі панував мир, вселюдське розуміння і злагода. Діти, займаючи певну позицію, утворюють групи. З хвилини обговорюють свій вибір у групах.

Як свідчить досвід провідних методистів-практиків, а також результати нашого експериментального дослідження, ефективність формування культуромовної компетентності молодших школярів буде значно вищою, якщо застосовувати різноманітні інтерактивні технології. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивної роботи, за умови правильної її організації зростає цікавість до процесу навчання, учні привчаються до ефективної роботи в колективі, зокрема культури дискусії, вміння приймати спільні рішення, спілкуватись, доповідати.

Надалі плануємо перевірити ефективність розробленої системи інтерактивного навчання щодо викладання інших розділів шкільного курсу української мови, визначити найбільш ефективні методи, вправи з-поміж інноваційних технологій.

Список використаних джерел

1. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення / Л.В. Барановська // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3. – С. 33–37.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти (постанова Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року № 462) [Електронний ресурс] // <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>. – Назва з титул. екрана.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І.М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Малькевич Г. Уроки культури читання / Г. Малькевич // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 17–18.
5. Мацько Л. І. Культура мови і мовлення / Л.І. Мацько // Початкова школа. – 2009. – № 5. – С. 33–34.
6. Олійник Т. Виправлення недоліків мовлення в учнів перших класів / Т. Олійник // Питання філології. – Вип. 1. – Тернопіль, 1997. – С. 91–93.
7. Пометун Н.О., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [науково-методичний посібник] / Н.О. Пометун, Л.В. Пироженко. – К., 2005. – 192 с.
8. Словника АBBYU Lingvo-Online [Електронний ресурс] // <http://www.lingvo.ua/uk>. – Назва з титул. екрана.
9. Чорний Є. Д. Культура мови вчителя / Є.Д. Чорний // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 53–56.

The article outlines such a notion as 'speech culture competence' taking into consideration the essence of the following terms: 'culture of speech', 'standard of speech' and regulations of the Ukrainian language teaching in primary school. It also deals with the most effective interactive technologies which are advised for usage while teaching the unit «Text» in order to form primary school students' speech culture competence.

Key words: *speech culture competence, standard of speech, interactive technologies, primary school student, text.*