

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

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 8

**м. Кам'янець-Подільський
2011**

Редакційна колегія:

Байбара Т.М., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 6 від 26.05.2011 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 7 від 23.06.2011 р.)

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

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

Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика". — Випуск 8 — П-24 Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. — 408 с.

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

Для науковців, учителів, студентів.

УДК 371 (082)
ББК 74я43

© Автори статей, 2011
© Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
оформлення, обкладинка, макет, 2011

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Антонець Н. Б.</i> ДОБРОЧИННІСТЬ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ (ОЛЕКСАНДРІВСЬКА ШКОЛА-ХУТІР ГЛУХОНІМИХ)	8
<i>Апет Ю. В.</i> ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ	14
<i>Атаманчук В. П.</i> ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ	22
<i>Джигун Л. М., Цвяк Л. В.</i> ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ Й ОРІЄНТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ	26
<i>Докучина Т. О.</i> МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ ДО ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ	32
<i>Герасимова І. Г. , Кочурська І. В.</i> ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНИХ ПРОБЛЕМ	37
<i>Гольфельд Я. А.</i> НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО АЛГОРИТМУ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	43
<i>Канішевська Л. В.</i> УСВІДОМЛЕННЯ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОЛІ “МАЙБУТНІЙ СІМ'ЯНИН” ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ...	48
<i>Кобилянський О. В.</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯМИ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ...	54
<i>Ковтун С. П.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ	61
<i>Койчева Т. І.</i> СТАН ФІНАНСОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ	66
<i>Кришмарел В. Ю.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЛІГІЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТУ В КУРС «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» (10-11 КЛАСИ)	72
<i>Кучинська І. О.</i> СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ В СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКУ ХХ СТ.	78
<i>Кухарчук С. К.</i> РУХОВА АКТИВНІСТЬ І ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ У РЕЖИМІ НАВЧАННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ СТУДЕНТІВ	84

<i>Лалак Н. В.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ВНУТРІШНІЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.	89
<i>Мендерецький В. В., Грунтей Т. І.</i> КОНТРОЛЬ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАСВОЄННЯМ ЗНАНЬ	94
<i>Орехова Л. І.</i> ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПОГЛЯДІВ ІВАНА ОГІЕНКА	99
<i>Островерхова Н. М.</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ШКОЛИ	104
<i>Пономаревський С. Б.</i> УКРАЇНСЬКИЙ ВПЛИВ У СТАНОВЛЕННІ РОСІЙСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ШКІЛЬНИЦТВА У ХVІІІ СТОЛІТТІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	113
<i>Приходько А. С.</i> ІННОВАЦІЇ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ: ПОГЛЯД КРИЗЬ СТОЛІТТЯ.....	119
<i>Прохоренко Л. І.</i> ПРОБЛЕМА ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ.....	125
<i>Рибінська Ю. А.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ТВОРЧОМУ НАВЧАННІ	129
<i>Старостина С. Е.</i> МОДЕЛЬ ПРОФЕСІОНАЛЬНО НАПРАВЛЕНОЇ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ- ГУМАНИТАРИЕВ	133
<i>Сюсюкина И. Е.</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	139
<i>Теренко О. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖІВ У США	150
<i>Удовицька С. В.</i> ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ	154
<i>Шамрай І. Ю.</i> ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ	160
<i>Шевцов М. Г., Шевцова О. М.</i> ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА САМООСВІТИ ЗА 20 РОКІВ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ.....	164
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Бондар Л. В.</i> ВПЛИВ ФАКТОРІВ СТИЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ВИБІР СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ.....	171

<i>Братко В. О.</i> УКРАЇНА ТА ЇЇ ІСТОРІЯ В ЛІТЕРАТУРІ: ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПОВІСТІ М.В. ГОГОЛЯ «ТАРАС БУЛЬБА» НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ (7 КЛ.)	176
<i>Бурдаківська Н. М., Галицька М. М.</i> РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ПРИКМЕТНИКА .	182
<i>Віцюк А. А.</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	188
<i>Горох Г. В.</i> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ	196
<i>Каденко В. О.</i> РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПІДВИЩЕННІ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	200
<i>Копусь О. А.</i> ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МОВНО-МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ	206
<i>Кучерява О. А.</i> ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ДИСКУРСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	213
<i>Леоненко Н. А.</i> РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІД ЧАС ГРУПОВИХ ФОРМ РОБОТИ	217
<i>Левковская Я. В.</i> РЕАЛИЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОБУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИЕМАМ ПЕРЕВОДЧЕСКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВЕ ТРЕНІНГОВИХ МЕТОДІВ	221
<i>Лопатіна Г. О.</i> ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	227
<i>Маслюк Л. П.</i> МЕТОД ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	231
<i>Новікова Є. Б., Скрипник Н. С.</i> ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НАВЧАЛЬНИЙ І ПОЗАНАВЧАЛЬНИЙ ЧАС	236
<i>Понікаровська С. В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	241
<i>Редько В. Г.</i> ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ	245

<i>Саєнко Н. В.</i>	
ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОГНІТИВНО-ПРОЦЕСУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	256
<i>Саєнко Н. С.</i>	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	262
<i>Сторчова Т. В.</i>	
ЛАТИНСЬКА МОВА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ	267
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Гнатенко О. С., Запорожан З. Є.</i>	
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ...	273
<i>Житарюк І. В.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАЦІКАВЛЕНOSTІ УЧНІВ МАТЕМАТИКОЮ	279
<i>Мозолюк Т. М.</i>	
МІСЦЕ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ	286
<i>Моцик Р. В.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМП'ЮТЕРА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	294
<i>Моцик Н. Д., Моцик Б. В.</i>	
ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	299
<i>Шишкіна М. П., Татауров В. П.</i>	
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	304
<i>Юсупова М. Ф.</i>	
ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ	311
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Алексійчук О. С., Борисова Т. В.</i>	
ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	317
<i>Асрян Л. Л.</i>	
ІНФОРМАЦІЙНО-ПРОСТОРОВІ КОНТЕКСТИ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСОРА А.І. ГОРЕМИЧКІНА	323
<i>Воєвідко Л. М.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ТРАДИЦІЙ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ	328

<i>Восвідко Л. М., Москавлюк О. М.</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ	333
<i>Карпенко Т. П., Печенюк М. А.</i> ПРИНЦИПИ ТА ОСНОВНІ МЕТОДИ РОБОТИ СУМІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТРА І СТУДЕНТА-ВОКАЛІСТА	336
<i>Маринін І. Г., Олійник В. Ф.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОРКЕСТРОВИХ СОПЛІК ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СОПЛКОВОГО ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ	342
<i>Печенюк М. А., Федорова М. В.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	347
<i>Сезеда Н. А.</i> ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	352
<i>Ситник Т. М.</i> ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА СТУДЕНТІВ У КЛАСІ СОЛЬНОГО СПІВУ	358
<i>Ткаченко Т. В.</i> ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВИ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ	364
<i>Урсу Н. О., Підгурний І. С.</i> ФОТОХУДОЖНИК МИХАЙЛО ГРЕЙМ І ЙОГО РОДИНА	371
<i>Ярова М. В.</i> СПІВАЦЬКА ОСВІТА НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОДІЛЛЯ ДУХОВНОГО СПРЯМУВАННЯ КІНЦЯ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ СТ.	378
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Галаманжук Л. Л., Єдинак Г. А.</i> СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПІДХОДІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОЗДОРОВЧОГО ЗМІСТУ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	385
<i>Депутат Н. І.</i> ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	390
<i>Лопатіна Г. О.</i> ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	395
<i>Фасолько Т. С.</i> РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	400

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 376-056.263 (091) (477.64-22)

Антонець Н.Б.

ДОБРОЧИННІСТЬ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ (ОЛЕКСАНДРІВСЬКА ШКОЛА-ХУТІР ГЛУХОНІМИХ)

У статті розглядається історія створення, особливості функціонування та обставини знищення одного з найкращих у світовій педагогічній практиці навчальних закладів для глухонімих – Олександрівської школи-хутора (1903-1911).

Ключові слова: Олександрівська школа-хутір глухонімих, доброчинність.

Серед реабілітованих в Україні протягом останніх 20 років понять одне з найперших місць займає категорія доброчинності. Згідно з радянською ідеологією доброчинність тлумачилась переважно як негативне явище, як прояв буржуазного пережитку, для якого в соціалістичному (а тим більше в майбутньому комуністичному) суспільстві просто не повинно існувати підґрунтя. Проте після зміни політичних реалій на межі ХХ і ХХІ століть стало очевидно, що в нашій країні для благодійництва є безмежне поле діяльності, і одним із сучасних нагальних завдань є формування здатності до меценатства, до дієвого співчуття, до особистої реальної (зокрема і фінансової) безвідплатної допомоги тим, хто її гостро потребує.

Нова суспільна проблема дала поштовх для цілої низки досліджень, присвячених вивченню відповідного історичного досвіду, тобто традиції доброчинності (у тому числі і в освіті), що побутувала в Російській імперії у ХІХ – на початку ХХ століть. Різним аспектам цього соціокультурного феномену присвятили свої роботи О.Доній, Л.Єршова, В.Ковалинський, А.Нарадько, С.Поляруш, Т.Ткаченко, Ф.Ступак та ін. На особливу увагу заслуговує ґрунтовне дослідження Н.Сейко, яке частково знайшло своє відображення у монографії “Доброчинність у сфері освіти України (ХІХ – поч. ХХ ст.). Київський учбовий округ” (2006). До достоїнств вказаної праці відносимо і той факт, що дослідниця, всупереч усталеному звичаю, досить категорично відділяє все, що пов’язано з дефектологією, у сферу спеціальної педагогіки, поруч із загальними навчальними закладами розглядає заклади для дітей з особливими потребами, зокрема Романівський інститут для глухонімих дітей.

Підтримуючи тенденцію поєднання у загальному масиві історико-педагогічного знання відомостей про заклади для дітей різних категорій, метою цієї статті вважаємо сприяння інтеграції у загальне тло історико-педагогічного процесу інформації про один із кращих у світовій педагогічній практиці навчальних закладів для глухонімих – Олександрівську школу-хутір, виникнення та існування якої було можливим виключно завдяки доброчинній діяльності громадськості Катеринославської та Таврійської губерній Російської імперії.

На початку ХХ ст. серед державних органів, які виконували у царській Росії управлінські функції у сфері доброчинної діяльності, одне з провідних місць займало Відомство закладів імператриці Марії. Це Відомство вело свою історію з 1796 р. та опікувалося благодійними жіночими та деякими спеціальними навчальними закладами, що знаходилися під покровительством імператриць та інших представників імператорської родини. Останньою кураторкою Відомства була дружина

Олександра III Марія Федорівна, під патронатом котрої цей орган функціонував у 1881-1917 рр.

У 1898 р. завдяки ініціативі Марії Федорівни у складі Відомства закладів імператриці Марії було засновано Опікунство про глухонімих. Головними його завданнями було пошук джерел надходження благодійних коштів та використання одержаних фінансів для допомоги навчальним закладам для глухонімих. Незважаючи на впровадження різних форм отримання благодійних пожертвувань, матеріальних засобів для реалізації планів Опікунства для глухонімими систематично не вистачало. Тому в його керівному органі – Опікунській Раді – виникла ідея створення шкіл-хуторів. За задумом, у таких містечках глухонімі діти селян, не відриваючись від свого звичайного середовища, мали можливість і здобути загальну освіту, і оволодіти навиками раціонального господарювання. Утримання у такому навчальному закладі повинно було здійснюватися частково на благодійні кошти, а частково відшкодовуватися за рахунок батьків та праці учнів.

У 1899-1900 рр. Опікунська Рада розіслала губернаторам Російської імперії листи, у яких роз'яснювала важливість існування шкіл-хуторів та закликала проявити ініціативу у їх створенні. Найсуттєвіші наслідки це звернення мало в місті Олександрівську (нині місто Запоріжжя), де завдяки міському голові Ф.Мовчановському було створено навчальний заклад, що увійшов в історію сурдопедагогіки не лише як одне з найбільших у світі училищ для глухонімих, а й як заклад, що вирізнявся оригінальною системою навчання та підготовкою вихованців до майбутньої трудової діяльності.

Власник лісопилного заводу та лісової пристані дворянин Фелікс Францевич Мовчановський був обраний головою Олександрівської міської управи 22 січня 1902 р. Пройде час, і в 1911 р. вдячні жителі міста напишуть про нього так: “крупный, очень богатый и интеллигентный коммерсант, человек необычайного размаха, чисто американской энергии и неусыпного труда... За десять лет своего управления городом он буквально создал эпоху в истории Александровска. Про последний можно сказать, что история его делится на два неравных периода: от сотворения мира и до Мовчановского и от Мовчановского и до наших дней. Из маленького захолустного городка, погрязавшего во всякой нечисти, он превратился в 40 тысячный город, с мостовыми, водопроводом, 4 средними учебными заведениями, с 2 линиями железных дорог, с благоустроенной пристанью на Днепре, с бюджетом около 400 тысяч рублей. И буквально нет ни одного полезного, благого дела в городе, в котором Мовчановский не был бы инициатором или главным деятелем” [2, с. 5-6].

Не пройшло повз увагу нового голови Олександрівської міської управи і колишнє рішення місцевої Думи заснувати школу-хутір. Ще у 1900 р. вона у відповідь на лист із Опікунства безоплатно виділила необхідну ділянку землі, а у 1901 р. підтвердила свої наміри створити такий навчальний заклад, проте подальші кроки у цьому напрямку гальмувалися. 11 травня 1903 р. Ф.Мовчановський разом з групою місцевих громадських діячів створили Олександрівський відділ Опікунства імператриці Марії Федорівни глухонімих, який розпочав конкретні дії щодо фундації нового освітнього закладу.

Консультантом Олександрівського відділу став інспектор Петербурзького училища глухонімих і водночас інспектор усіх в Росії шкіл Опікунства глухонімими, відомий сурдопедагог Микола Лаговський, який незадовго до того з метою поглибленого вивчення практики навчання глухих в Європі їздив у відрядження до Австрії та Німеччини. Ф.Мовчановський також особисто активно вивчав досвід уже існуючих спеціальних закладів у Росії. Вже у серпні того ж 1903 р. новий освітній заклад, що почав розбудовуватися в мальовничій степовій місцевості в двох верстах від Олександрівська, зміг прийняти перших 30 дітей.

Варто зауважити, що початковий капітал Олександрівського відділу Опікунства складав усього 311 крб. 40 коп. Проте невдовзі завдяки переконливим зверненням

Ф.Мовчановського почали надходити різного роду субсидії та добродійні пожертвування від земств, міських самоуправлінь, сільських громад, приватних осіб. Значну суму власних коштів витратив на школу і сам Фелікс Францевич. З цього приводу в поданні Катеринославському губернаторові зазначалося, що голова Олександрівської міської управи дворянин Ф.Мовчановський переведений до чину колезького асесора саме за його подвижницьку працю та значний матеріальний внесок при організації спільного для Катеринославської і Таврійської губерній Олександрівського відділу опікунства про глухонімих [3, с. 33]. Також фінансово підтримували школу членські внески Олександрівського відділення Опікунства, виплати за навчання та утримання вихованців, згодом почали надходити прибутки від власної господарської діяльності хутора.

Безумовно, потрібно було мати оптимізм, енергію, підприємливість та авторитет Ф.Мовчановського, щоб без допомоги державних коштів упродовж семи років на 30 десятинах землі побудувати та забезпечити злагоджене функціонування цілого містечка, опис якого вражає і сьогодні. Так, осторонь від інших споруд, в окремій півтораповерховій будівлі з великим балконом розташовувався дитячий садок, що був розрахований на постійне проживання 30 малюків. Шкільне навчання тривало 9 років. Протягом цього часу діти жили у двох гуртожитках (чоловічому і жіночому), а їхні заняття проходили у приміщенні школи, де було облаштовано 14 гарних класних кімнат. Окрему велику світлу красиву будівлю на два з половиною поверхи було віддано в розпорядження дітей, котрі з різних причин погано засвоювали навчальний матеріал. Тут знаходилися не лише класи, а й спальні для учнів цієї школи та різні побутові приміщення.

Враховуючи, що під час навчання глухонімих принцип наочності має особливо важливе значення, Олександрівський відділ Опікунства забезпечив педагогів значною кількістю картин, колекцій, альбомів, таблиць та іншою наочною з усіх навчальних предметів. Відділ також потурбувався про створення гарної бібліотеки. Вона розташовувалася в окремій будівлі та поділялася на дорослу та дитячу. Співробітники хутора могли тут знайти спеціальну педагогічну літературу, белетристику, періодику. Для учнів закупалися переважно ті книги та журнали, які адресувалися нормальним дітям молодшого та середнього віку.

Крім споруд, що вже згадувалися, на території хутора також були 3-поверховий адміністративний корпус, шкільний музей, лікарня з аптекою, пекарня, два будинки з квартирами для сімейних співробітників, лазня, парова пральня, біологічна станція, в якій за допомогою каналізаційної системи очищувалася брудна вода та нечистоти. Усі приміщення мали водогін, центральне парове опалення, з'єднувалися між собою та з Олександрівськом телефонним зв'язком. Містечко прикрашали ставок, джерело та спеціально обладнане русло струмка. У хутора була власна залізнична платформа, а вночі вся його територія гарно освітлювалася електрикою.

Як попечителя закладів Олександрівського відділу Опікунства глухонімими Ф.Мовчановського турбувало те, що діти, котрих приймали до школи-хутора, часто страждали недокрів'ям, золотухою та іншими хворобами, лікування яких потребувало особливо сприятливих кліматичних умов. Тому Фелікс Францевич виклопотав у Євпаторійської міської управи для Олександрівського відділу Опікунства дарчу на володіння чотирьох десятин землі на березі Чорного моря. Невдовзі тут виросла дуже гарна двоповерхова будівля, що нагадувала палац. Це була школа-санаторій на 50 дітей. Сюди по черзі на рік відправлялися п'ять молодших класів школи-хутора. Не перериваючи регулярних класних занять, діти мали змогу купатися в морі та лимані, приймати сонячні ванни, дихати цілющим повітрям. Все це, безумовно, гарно впливало на здоров'я вихованців. Вчителька школи-санаторію Олена Сафонова так писала про цей заклад: "Состоя учительницей в данной санатории уже второй год, мне пришлось наблюдать следующее: детей, особенно маленьких,

первогодков привозят слабими, малокровними, худосочними, с слабо развитой грудной клеткой, тело их нередко бывает покрыто лишаями, чирьями и чесоткой, между ними большинство с явными признаками туберкулёза. На вид все эти дети бледные, апатичные и вялые, но через год их не узнать, все в среднем прибавляют более, чем на 15 фунтов, делаются крепче, бодрее, с живым жизнерадостным взглядом и с загорелыми свежими лицами. Инфекционных заболеваний за 5 лет существования санатории не было ни разу... С восстановлением физических сил у детей резко проявляется желание заниматься, знакомиться со всем окружающим, что я и могла наблюдать на детях моего класса” [4, с. 312-313].

Організатори школи-хутора знали, що понад 90% їхніх вихованців належить до непривілейованих прошарків населення. Після навчання більшість випускників повернеться до своїх домівок, а тому вони повинні бути адаптовані до тих реалій, у яких доведеться жити надалі. Не бажаючи нашкодити психіці учнів, спочатку відлучивши їх на довгий час від рідного середовища з усіма його нестатками, а потім знову туди повернувши, засновники навчального закладу організували дітям побут, що якнайбільше відповідав їхній домашній обстановці. Школярі спали на солом'яних матрацах, носили простий одяг з полотна, влітку ходили босоніж. Вони самі прибирали приміщення, в їдальнях готувались поживні, але прості страви. Учні привчали до порядку, охайності, дисципліни, у них не лише намагалися формувати інтелектуальні потреби, а й виховувати любов до праці.

Від початку створення школи-хутора педагогічний колектив ставив за мету надати вихованцям можливість одночасно із ознайомленням з певним колом загальноосвітніх знань оволодіти такими ремеслами, які допоможуть їм утримувати себе у дорослому житті. Тому для хлопців середніх і старших класів було облаштовано гарний клас ручної праці. Заняття у ньому були підготовчим етапом перед навчанням конкретних ремесел у спеціальних майстернях, чому особлива увага приділялася упродовж трьох останніх років перебування учнів у школі. Дівчата у цей час займалися рукоділлям, причому тут також ставилася мета сформувати вміння, завдяки яким у майбутньому можна мати певний заробіток. Учениці вчилися шити, вишивати, лагодити одяг, плести на спицях, крючком та на в'язальних машинах, дівчат із інтелігентних сімей вчили робити жіночі капелюшки. Частина дитячих виробів (сумки, капелюшки та ін.) йшла на продаж, швейний клас забезпечував одягом вихованців школи-хутора.

Оскільки 80% учнів школи були дітьми селян двох землеробських губерній (Катеринославської і Таврійської), її засновники вважали своїм обов'язком потурбуватись, щоб за час навчання вихованці отримали якнайбільше новітніх сільськогосподарських знань, а також практично при звичаїлись до раціональної організації сільської праці. Хутір додатково орендував у міста землю, де було влаштовано зразкове господарство із шестипільною сівозміною, а також свинарник, пташник, молочну ферму, пасіку, плодовий сад, город, розарій для виробництва трояндової олії.

Як уже зазначалося, Олександрівська школа-хутір не фінансувалася державою, а існувала здебільшого завдяки пожертвуванням небайдужих людей, котрі співчували тяжкій долі глухонімого. Проте і субсидії від громадських організацій, і добровільні приватні внески, безумовно, мали несистематичний характер, а тому утримувати за них таке велике господарство було просто неможливо. Конкретними кроками на шляху до реалізації бажаної матеріальної незалежності стало створення на хуторі друкарні та заводу землеробських машин і знарядь. Проектувальники цих виробничих об'єктів врахували максимум відомих на той час технічних удосконалень, витримали всі гігієнічні вимоги. Учні старших класів після засвоєння певних навичок на уроках ручної праці допускалися до роботи на заводі та друкарні у вільний від занять час. Так вони здобували професію і після закінчення школи могли тут працювати, отримуючи досить пристойну заробітну плату.

Цікаво, що ініціатори створення заводу вбачали в ньому не лише надійний засіб вирішення економічних проблем школи-хутора, а намагалися надати цьому промислому підприємству загальнодержавне значення. За задумом, працювати на Маріїнському (як його назвали на честь імператриці Марії Федорівни) заводі в досить сприятливих умовах, не зазнаючи експлуатації приватного підприємця, міг випускник будь-якого в Росії навчального закладу для глухонімих (ті, хто не відвідував навчальний заклад, не приймалися принципово). Як зауважували організатори, завдяки заводу глухонімі працівники мають можливість і забезпечити себе, і віддячити суспільству за турботу, і відчутти задоволення від усвідомлення, що прибуток від їхньої праці допомагає отримати освіту меншим товаришам по недолі через вади слуху [5, с. 298]. А оскільки завод знаходився у центрі степового сільськогосподарського регіону, його продукція – жатки, сіялки, молотарки тощо – мала гарний попит, і це забезпечувало стабільні прибутки та гарні перспективи.

Досить прибутковою виявилась і друкарня. Завдяки турботам Ф.Мовчановського вона була повністю забезпечена замовленнями від громадських організацій, комерційних та промислових підприємств, всіляких ілюстрованих видань тощо. Причому надходили ці замовлення і із місць досить віддалених – Харкова, Москви, навіть з Санкт-Петербургу. Таким чином, і завод землеробських машин та знаряддів, і друкарня були не лише джерелом стабільного фінансового забезпечення школи-хутора, а й місцями, де учні цього навчального закладу здобували професії, а випускники мали можливість отримати роботу.

У 1910 р. директором школи-хутора став відомий сурдопедагог М.Лаговський, котрий, як уже зазначалося, від початку заснування закладу опікувався його діяльністю. Очоливши педагогічний колектив “хуторян”, Микола Михайлович запросив на викладацьку роботу у містечко глухонімих свого учня, майбутнього відомого українського дефектолога Івана Соколянського.

У грудні 1910 р. разом з педагогами з Харкова, Києва, Одеси, Малина (Київська губ.) група вчителів Олександрівської школи-хутора взяла участь у Всеросійському з'їзді сурдопедагогів, що проходив у Москві. Так, делегати прослухали та обговорили доповіді викладачів цього навчального закладу Аркадія Мальцева “Участие учреждений Александровского отдела Попечительства о глухонемых на выставке и о необходимости популяризации идеи обучения глухонемых в обществе”, Павла Гладуша “Почему глухонемые по окончании школы чуждаются физического труда”, Марії Попової “К вопросу о материальном положении учителя глухонемых”.

Разом з колегами до початку з'їзду у його організаційний комітет надіслав свою доповідь “Об обучении украинских глухонемых детей родному языку” і І.Соколянський. Оскільки відповідно до русифікаторської політики царату в Російській імперії не лише в усіх звичайних, а й в усіх спеціальних навчальних закладах викладання здійснювалося лише російською мовою, вибір такої теми було досить сміливим кроком. Власне, Іван Панасович навіть не дуже розраховував на підтримку делегатів-росіян і передбачав, що багато хто з них скаже “никакой Украины и нет! Кто её выдумал?... Какая там может быть ещё национальная украинская жизнь, школа и пр. и какое их отношение к глухонемым. У нас так много неразрешённых вопросов, а тут предлагают обучать какому-то украинскому языку...” [4, с. 303]. Проте це не зупинило молодого педагога. У своєму виступі він переконливо і досить різко збирався довести, що багатотисячна сім'я глухонімих потребує уваги не філантропів з їх добродійними закладами, а людей науки з методично обґрунтованою навчально-виховною школою. А щоб така школа дійсно принесла користь учням, вона повинна бути нерозривно пов'язана з життям тієї народності, діти якої у ній перебувають, і в першу чергу це стосується викладання рідною мовою школярів.

Проте під час проведення з'їзду обговорити таке важливе для українських педагогів питання не судилося, оскільки директор Петербурзького училища

глухонімих П.Єнько категорично наполіг на знятті з порядку денного доповіді І.Соколянського як такої, що суперечить державній національній політиці. У результаті Іван Панасович не виступав, але його доповідь було надруковано у збірнику праць з'їзду (у цьому збірнику серед доповідей, які не заслуховувалися делегатами, також вміщено вже цитовану статтю учительки Олександрівської школи-хутора О.Сафонові "О школе-санатории в г. Евпатория").

Взагалі педагоги хутора всіляко намагалися репрезентували свій заклад широкій громадськості. Зокрема, школа неодноразово брала участь у різних виставках, де завжди звертала увагу відвідувачів (наприклад, на Катеринославській виставці 1910 р. за постановку навчально-виховної роботи вона отримала велику золоту медаль). Розповіді про заклад та його експонати спонукали багатьох відвідувачів виставок надавати хутору посильну фінансову підтримку. Бажаючи розповісти світу про себе, надихнути інших своїм прикладом, педагоги школи-хутора також висвітлювали власний досвід на сторінках видань. Так, у 1910 р. в типографії хутора були надруковані брошури директора закладу М.Лаговського "Учреждения Александровского отдела попечительства о глухонемых" та "Лекция, прочитанная в августе 1910 года на сельскохозяйственной выставке в г. Екатеринославле", викладача А.Мальцева "Училище-хутор глухонемых в г. Александровске, Екатеринославской губернии. 1903-1910 гг.", агронома А.Агафоненка "Описательный отчёт по хозяйству хутора при училище глухонемых за 1910 год".

Зрештою Олександрівську школу-хутір почали визнавати не лише однією з кращих серед 19 діючих у Росії навчальних закладів для осіб з вадами слуху, а й однією з кращих у світі. Проте це не викликало ентузіазму серед членів Опікунської Ради. Взагалі від самого початку існування Олександрівського відділу цей центральний орган Опікунства глухонімими досить байдуже поставився до його діяльності, а з часом глухе ігнорування трансформувалося у специфічний інтерес. У лютому 1911 р. спеціальна комісія почала ревізію школи-хутора, а у травні голова Опікунства глухонімими за результатами перевірки порушив проти Ф.Мовчановського карну справу. Фелікса Францевича звинуватили одночасно у перевищенні влади та бездіяльності, а також у розтраті, підробці документів, у неправильному веденні рахунків та ін. Із суттєвими порушеннями закону Ф.Мовчановського спочатку арештовують, а потім випускають під заставу 50 тисяч карбованців. Розслідування тягнулося рівно два роки. У червні 1913 р. прокурорський нагляд Харківської судової палати постановив: за відсутністю складу злочину справу закрити. За ці два роки унікальне явище педагогічної практики, що виникло виключно завдяки благодійництву та ентузіазму, співчуттю та професіоналізму, зникло. В результаті реформаторської діяльності Опікунства замість нього з'явилося ще одне шаблонне, убоге училище для глухонімих.

Незважаючи на всі випробування долі, Ф.Мовчановський намагався відродити школу. У жовтні 1916 р. він знову обирається Олександрівським міським головою та створює спеціальну комісію для відновлення хутора. 1 березня 1917 р. Ф.Мовчановський письмово звернувся по допомогу до Голови Державної Думи М.Родзянка та членів Думи П.Мілюкова, В.Маклакова, М.Чхеїдзе, О.Керенського, В.Шульгіна, В.Львова, С.Шидловського, М.Некрасова. Аналогічні клопотання були надіслані членам Державної ради А.Коні, О.Гучкову, професору П.Каменському. На жаль, революційні та військові події в країні не дозволили повною мірою відродитися цьому навчальному закладу.

Як висновок, на нашу думку, можна зазначити, що історія створення та особливості функціонування Олександрівської школи-хутора глухонімих черговий раз підтверджує – у витоків цікавого, оригінального явища (у тому числі і в педагогіці)

здебільшого стоїть неординарна особистість. І якщо ця особистість здатна розбудити у серцях громадськості найшляхетніші почуття, результати спільної діяльності можуть значно перевищити те, що робиться згідно з казенними постановами, наказами та регламентаціями.

Список використаних джерел

1. Сейко Н.А. Добродійність у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.). Київський учбовий округ : монографія / Н.А.Сейко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – 448 с.
2. Каменский П.В. История одного погрома. – 2-е изд., доп. / П.В.Каменский. – Екатеринослав, 1914.
3. Морозюк В.К. Наша духовна спадщина / В.К.Морозюк // Рад. школа. – 1991. – № 6.
4. Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 до 31 декабря 1910 года / сост. Ф.А.Рау, А.Д.Дрожжин. – М., 1911.
5. Мальцев А. О работе училища глухонемых в г. Александровске Екатеринославской губ. / Мальцев А. // Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России / сост. А.И.Дьячков, А.Д.Доброва. – М. : Учпедгиз РСФСР, 1949. – Т. 1.

In the article is examined history of creation, feature of functioning and circumstance of destruction one of the best in world pedagogical practice educational establishments for the deaf and dumb – Oleksandrivsk school-farm (1903-1911).

Key words: *Oleksandrivsk school-farm for the deaf and dumb, philanthropy.*

УДК 378.032-057.875

Анет Ю.В.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

В статье рассматривается опыт реализации профильного обучения учащихся в системе общего образования в России и за рубежом (США, Великобритании, Германии, Франции).

Ключевые слова: *профильное обучение, профильная дифференциация обучения, дифференцированное обучение.*

Профильное обучение во всех странах является способом дифференциации и индивидуализации образования за счет изменения структуры, содержания и организации образовательного процесса. Оно создает возможности для более полного учета интересов, склонностей и способностей учащихся, формирования интереса к продолжению образования и получению современной профессии.

Проблема организации, внедрения и оптимизации профильного обучения как формы дифференцированного обучения волновала умы ученых-педагогов и практиков издавна.

Необходимости учета индивидуальных потребностей и возможностей учащихся, а также идеи профильной дифференциации обучения посвящены труды многих зарубежных мыслителей и педагогов прошлого. В их числе А. Дистервег, Д. Дьюи, Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер, Д. Локк, И. Песталоцци и многие другие.

В настоящий момент организационная структура профильного обучения за рубежом весьма разнообразна. Она зависит от политики государств, экономического состояния, менталитета общества, религиозных и светских традиций, географического положения страны.

В США профильная дифференциация обучения отличается своеобразием и имеет давнюю историю.

В 20-х годах XX века Э. Торндайк и Л. Терман выдвинули идею построения школьной программы на базе дифференцированных по уровню преподавания профилей или направления обучения [Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе, 2004, с 24].

Это послужило толчком к активному поиску способов индивидуализации учебного процесса. В частности, некоторые из них получили название по тем городам, где впервые были использованы (например, Санта-Барбара-план, Норт-Денвер-план, Дальтон-план). Результатом стало создание единой “всеохватывающей” школы, внутри которой учащиеся должны обучаться по различным учебным потокам.

В работах Э. Торндайка, Л. Термена и других педагогов и психологов США обосновываются преимущества многопрофильной школы и реализуемых в соответствии с этим принципом различных учебных планов для разных категорий учащихся. Предлагаемый ими подход к ранжированию учащихся по уровню интеллекта исходит, прежде всего, из положений теории “интеллектуальной одаренности” показателей, разработанных на основе тестов IQ. Различия в глубине и объеме преподаваемых знаний должны удовлетворять индивидуальные запросы учащихся, способствовать “адекватному формированию их дальнейшей судьбы”. Преимущественная ориентация на теорию генетической детерминированности интеллекта при экстраполяции положений этой теории на учебный процесс породила много негативных последствий.

В настоящее время в США к профильной дифференциации прибегают уже в начальной школе при распределении обучающихся по группам (“быстрых”, “средних” и “медленных”) на основе интеллектуального тестирования и продолжается в младшей и средней школах. Оно предполагает обучение учащихся, обладающих различными способностями, степенью общего развития и учебных успехов, по разноуровневым по своей сложности и насыщенности учебным программам. Этот вид дифференциации, определяемый иногда различными терминами “группинг”, “фуркация”, постоянно углубляется и наращивается на последующих этапах обучения, тем самым предопределяя в значительной степени и последующее разделение на потоки и профили.

Полное раскрытие профильная дифференциация обучения получает в старшей средней школе (10, 11 и 12 классы). Блок обязательных дисциплин здесь включает всего лишь три предмета – английский язык, обществоведение и физическую культуру. При этом для выбора предлагается множество разнообразных курсов (порядка 150-200 наименований).

Предполагается, что к моменту зачисления в старшую среднюю школу ученик уже определил направленность своих занятий на последующие годы и готов их начать на одном из трех основных учебных потоков: академическом, профессиональном, общем.

Академический поток готовит учащихся для поступления в колледж, профессиональный – концентрирует внимание на профессионально-практической подготовке, общий – предназначается для тех, кто еще не определился в своих интересах и планах.

Критериальной основой для распределения учащихся по потокам служит не только и не столько их выбор, сколько показатели различного рода стандартизированных тестов и рекомендаций, выдаваемых учителем и консультантом в виде специально заполняемых анкетных форм. Поскольку эти показатели отражают преимущественно результаты предыдущей дифференциации (по группам способностей в начальной школе, занятиям по различным учебным программам в младшей средней), то они по существу в минимальной мере изменяют уже предопределенную судьбу

старшеклассников. Официально считается, что ученик может в ходе занятий изменить выбранный характер обучения в средней школе. Однако если это имеет место, то, как правило, в общем потоке.

В Великобритании в основе профильного обучения лежат биологизаторские концепции. Так, Г. Айзенк утверждает, что генетические факторы составляют до 80% в развитии человека и что “индивидуальные различия без сомнения должны играть очень важную роль в определении типа образования, подходящего для конкретного ребенка”.

Широкую известность в 20-е годы XX века в Англии получил Говард-план, основной упор в котором был сделан на подвижности и гибкости распределения учащихся по группам: один и тот же ученик мог заниматься по разным предметам в составе различных групп.

До модернизации школьной системы в 60-х -70-х годах, все подростки с 11 лет подвергались тестовым испытаниям на коэффициент умственной одаренности и, в соответствии с этим, распределялись в три вида школ: грамматическую, дающую высокий уровень академической подготовки и возможность поступления в вуз, среднюю, с более низким уровнем образования и среднюю техническую с профессиональным уклоном.

В ходе образовательных реформ преимущественное развитие получили объединенные школы, прообразом которых стала американская всеохватывающая средняя школа с дифференциацией учеников на потоки.

С этого момента в Великобритании все учащиеся с 11-летнего возраста стали приниматься в объединенную среднюю школу и в ее рамках делиться на неравноценные направления учебы – академического и практического характера, основанные на интересах и способностях учащихся. Обычно выделяются три потока: академический – отличающийся высоким уровнем образования, большим удельным весом теоретических знаний в содержании учебных предметов; общий, характеризующийся значительно более низким уровнем образования, большим объемом прикладных и практических знаний; профессиональный – ставящий целью формирование профессиональных знаний, необходимых для устройства на работу, наряду с минимальным общим образованием.

В полной средней школе – в шестом двухгодичном классе – профилизация обучения достигает апогея. У каждого ученика формируется свой учебный план, состоящий из предметов специализации либо гуманитарного, либо естественнонаучного, либо смешанного направления.

С введением Национального учебного плана в 1988 году, ставшего важнейшей вехой в развитии английского образования, в старшей школе от 75% до 85% учебного времени в нем отводится на обязательные предметы, остальное время посвящается углубленному изучению предметов по выбору.

Некоторые особенности профильного обучения старшеклассников в Великобритании привлекательны для российских школ. Например, введение в дополнение к профильной подготовке таких оригинальных предметов, как бизнес науки, актерское мастерство, экономика страны, классические языки, гражданство, санитарное просвещение, курс религиозного образования, которые указывают на многообразие выбора учащимися образовательных учреждений в системе среднего специального и высшего образования и, в целом, на перспективные возможности дальнейшего жизненного пути выпускников школ.

Система школьного образования Германии в отличие от других западноевропейских стран имеет менее демократичный характер. Она исключительно привержена старым традициям в образовании и остается стабильной с 19 века. В ней сохраняется дуализм при наличии трех неравноценных типов общеобразовательных школ: основной, реальной и гимназии. В статусе каждой из

этих школ официально предусмотрены различные сроки обучения, цели образования, уровень общеобразовательной подготовки, методики обучения, перспективы дальнейшего образования и устройства социальной жизни.

Теоретическим обоснованием данной структуры школьного образования являлась концепция о природной расположенности ребенка к какому-либо виду развития (практическому, теоретическому, творческому и другим). Прежде всего – по показателю умственных способностей и успеваемости, и, следовательно, соответствию той или иной модели образования, воплощенной в одном из типов общеобразовательных школ. За этой теорией стоит не только признание неизбежности умственного неравенства, ранний отбор по уровню интеллекта, но и обоснование справедливости “фатального” распределения учащихся по иерархической лестнице системы образования – по принципу “каждому – свое”.

В Германии существует три типа общеобразовательных школ.

Основная школа – неполная средняя школа на базе начальной, обязательна для всех, не попавших после распределения в школы повышенного типа. Эта школа традиционно готовит к трудовой жизни, дает право дальнейшего обучения в низших профшколах.

Реальная школа – неполная средняя – является промежуточным звеном между основной и гимназией. Традиционно реальная школа предназначена для подготовки мелких и средних служащих для административного аппарата и производства. Она рассчитана на обучение учащихся со средними способностями и получения ими более солидной общеобразовательной подготовки, чем в основной школе. Ее притягательная сила – в подготовке к практическим профессиям, в возможности по окончании учиться в различных средних специальных учебных заведениях, а при желании – учиться для получения “вузовской зрелости” в течение трех лет на старшей ступени гимназии (без экзаменов) или в течение 2 лет в средней специальной школе. Это школа повышенного типа для выпускников реальных школ, дающая право поступления в вузы определенного профиля (инженерное дело, экономика, управление и т.д.).

Гимназия – полная средняя общеобразовательная школа, основная цель которой – развивать индивидуальные способности учащихся, готовить в вузы с учетом современных требований, совершенствовать координацию между общеобразовательной и профессиональной подготовкой.

Наряду с традиционными типами гимназий (древних языков, новых языков, математических и естественнонаучных), где учились 85% всех гимназистов, возникли многочисленные специальные типы гимназий – экономические, социальные, музыкальные, технические. Обучение в этих специальных гимназиях признает за абитуриентами право полноценной “вузовской зрелости”.

Профилизация обучения в средней школе Франции осуществляется более ста лет. В настоящее время она состоит из последовательных этапов обучения: начальная – элементарная школа, неполная средняя школа – колледж; полная средняя школа – лицей.

Дифференцированное обучение французских школьников официально начинается в колледже, но необходимые предпосылки для распределения учащихся по неравноценным направлениям учёбы создаются уже на начальном этапе обучения. Колледж считается единым типом массовой средней школы, в нём формально ликвидировано существовавшее ранее деление на классическое и реальное отделения.

Первые два года обучения в колледже – «цикл наблюдения», задача которого – «закрепить и дополнить начальное образование, обеспечить освоение основ среднего образования». Следующие два года – «цикл ориентации» учащихся на последующие виды учебы, осуществляемый с помощью факультативных дисциплин. Выбор одной из них обязателен и фактически предопределяет дальнейший характер обучения.

Для одних это гуманитарные и естественнонаучные секции полной средней школы – лицей, для других – технологические секции лицей или перевод в профессионально-технические учебные заведения.

Завершающий этап полного среднего образования – лицей. Сюда после окончания колледжа приходят учиться более 54% учащихся. В течение многих десятилетий французский лицей являлся классическим образцом элитарной школы: абсолютное большинство его выпускников шли в высшую школу.

Первый год лицей – «класс определения». Основное место в учебном процессе занимают общеобразовательные предметы, обязательные для всех учащихся. Факультативные предметы объединены в три группы, их задача – расширить и дополнить общеобразовательную подготовку и вместе с тем дать направление будущей специализации.

Далее лицеисты распределяются по секциям общеобразовательного или технологического направлений.

Общеобразовательные направления гораздо престижнее технических и на них идет большая часть учащихся после 11 года обучения. Гуманитарные дисциплины всегда считались во Франции наиболее престижными, они традиционно служили каналом подготовки к политической деятельности, свободным профессиям, а также к вступлению в аппарат государственного управления.

Принципиально иное положение занимают во французском лицее технические секции. Техническое образование всегда считалось во Франции образованием «второго сорта». Сегодня число технических секций постоянно растет, расширяется и номенклатура специализации. Но их престиж по-прежнему невелик.

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить следующие общие для всех изученных стран черты организации обучения на старшей ступени общего образования.

1. Общее образование на старшей ступени во всех развитых странах являются профильным.

2. Как правило, профильное обучение охватывает три, реже два последних года обучения в школе.

3. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, неуклонно возрастает во всех странах и составляет в настоящее время не менее 70%.

4. Количество направлений дифференциации, которые можно считать аналогами профилей, невелико. Например, два в англоязычных странах (академический и неакадемический), три во Франции (естественнонаучный, филологический, социально-экономический) и три в Германии («язык-литература-искусство», «социальные науки», «математика - точные науки - технология»).

5. Организация профильной подготовки различается по способу формирования индивидуального учебного плана обучающегося: от достаточно жестко фиксированного перечня обязательных учебных курсов (Франция, Германия) до возможности набора из множества курсов, предлагаемых за весь период обучения (Англия, Шотландия, США и др.). Как правило, школьники должны выбрать не менее 15 и не более 25 учебных курсов, продолжительностью до одного семестра. Аналогами таких курсов в России можно было бы считать учебные модули, из которых возможно строить множество самостоятельных курсов.

6. Количество обязательных учебных предметов (курсов) на старшей ступени по сравнению с основной существенно меньше. Среди них присутствуют в обязательном порядке естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность, физическая культура.

7. Как правило, старшая профильная школа выделяется как самостоятельный вид образовательного учреждения: лицей – во Франции, гимназия – в Германии, «высшая» школа – в США.

8. Дипломы (свидетельства) об окончании старшей (профильной школы) обычно дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения за некоторыми исключениями, например, во Франции прием в медицинские и военные вузы проходит на основе вступительных экзаменов.

9. Роль центральных (государственных) органов по управлению образованием постоянно возрастает, особенно в сфере разработки стандартов, перечня изучаемых дисциплин и ответственности за качество образования и учебников. [Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования]

Изучение зарубежного опыта профильного обучения необходимо для успешной его организации в российских школах. Однако его не следует слепо копировать без учета социокультурной и экономической специфики регионов нашей страны.

Подготовка подрастающих поколений к трудовой профессиональной деятельности, попытки обеспечения равновесия между общим и профессиональным образованием и связанные с этим вопросы организации профильной дифференциации обучения всегда были актуальны для Российской педагогики. Изучение опыта становления дифференцированного обучения учащихся позволило выявить исходные положения развития профильного обучения как формы дифференцированного обучения старшеклассников.

Дореволюционная школа России была дифференцирована по полу, сословной принадлежности учащихся. Существовали разнообразные типы и виды школ: начальные училища, духовные училища и семинарии, мужские и женские гимназии, реальные и коммерческие училища, кадетские корпуса и т.д.

Первой попыткой осуществления реформ в царской России явилось создание по Уставу в 1864 году двух типов семилетних гимназий – классической и реальной. Окончание классической гимназии давало право поступления в университет, реальная гимназия готовила к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения.

После Октябрьской революции 1917 года было провозглашено равенство всех граждан России в получении образования. Школа стала единой, однако в основу построения новой школы была заложена возможность дифференциации, что предполагало в старших классах второй ступени специализацию в гуманитарных, естественно-математических, технических науках.

В 1918 году был разработан документ “Основные принципы единой трудовой школы”, в котором провозглашалась необходимость дифференциации обучения, которая обуславливалась интересами общества и индивидуальными особенностями детей.

Коренные преобразования системы просвещения после 1917 г. заключались в следующем: структура единой трудовой школы состояла из двух ступеней: первая – пять лет обучения, вторая – четыре года из двух концернов. Выпускники первого концерна могли поступать в технические и другие профессиональные средние учебные заведения, выпускники второго концерна – в университет.

Авторы “Основных принципов единой трудовой школы” рассматривали идеи профильной дифференциации обучения в тесной связи с проблемой единства школы. Они понимали это как единство прав, предоставляемых всем детям, и не отождествляли его с однообразием. А.В. Луначарский подчеркивал, что школа, особенно II ступени, должна быть разнообразна. «Мы считали возможным, – говорил он, – и даже рекомендовали, чтобы старшие классы II ступени имели разделение на два-три факультета, чтобы подростки согласно своим наклонностям могли избрать ту или иную специальность».

Советская школа 20-х годов разработала значительное количество направлений в области профильной подготовки. Эти варианты можно разделить на однопрофильные: школы крестьянской молодежи (ШКМ), школы фабрично-

заводского ученичества (ФЗУ) и многопрофильные (8-9 классы школы второй ступени).

Высокий уровень безработицы 20-х годов и при этом нехватка квалифицированных рабочих кадров обусловили необходимость введения в 1925 году профуклонов в 8-9 классах второй ступени. Наряду с общеобразовательными знаниями, обязательными для всех, учащиеся получали теоретическую и практическую подготовку по избранному направлению (например, политпросветработе, школьной и дошкольной педагогике, конторскому делу, медицине, технике).

Хотя в условиях опытно-показательных школ профуклоны давали положительные результаты, при внедрении их в массовую практику выявились существенные недостатки: отсутствие учебно-методической и материальной базы образовательной системы в стране, специальных курсов, программ профильной подготовки, произвольное распределение учебной нагрузки, отсутствие достаточного количества специалистов, разрозненность учебных планов и подходов в профессионализации. Помимо этого срок обучения в средней школе не позволял решить две задачи: подготовить каждого учащегося к практической работе и к поступлению в высшее учебное заведение. В школе по существу происходило снижение уровня образования и переход к ремесленной выучке молодежи.

Вследствие этого, в 30-х годах XX века профуклоны были отменены, и с 1936 года в советской педагогике был избран курс на единообразие школы, неукоснительного соблюдения принципа единого для всех объема общего образования. Идеи дифференциации и индивидуализации выдвигались в это время как средство преодоления неуспеваемости школьников (А.М. Гельмонт, С.Р. Ривес, Л.С. Славина), как способ устранения перегрузки учащихся, но широкого распространения не получили.

С середины 50-х г.г. дифференциация обучения по интересам вновь приобрела особую актуальность. Этому способствовали, прежде всего, причины социального характера. В организации учебно-воспитательного процесса всё явственнее стали сказываться перегрузка школьников, падение и снижение престижа знаний. Жестко регламентированная, унифицированная, слабо связанная с жизнью школа не соответствовала не только демократическим устремлениям общества, но и требовала научно-технического прогресса.

Вопреки господствующему в то время мнению о том, что дифференциация противопоказана советской школе, инициаторы эксперимента М.А. Мельников, А.М. Арсеньев, Н.К. Гончаров исходили из того, что дифференцированное обучение может стать гибкой формой среднего образования, обеспечивающей подготовку молодёжи к практической деятельности. Отмечалась необходимость создания в старших классах такой системы обучения, которая позволила бы учащимся наряду с получением среднего образования более углубленно и основательно изучить предметы избранной ими области и еще в школе получить ту или иную специальность, участвуя в общественно-производительном труде на предприятии или в сельском хозяйстве. С этого момента был взят курс на сочетание дифференцированного производственного обучения и единого для всех общего образования, который получил подкрепление в законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР (1958)».

Проводимое в эти годы дифференцирование обучения выявило необходимость деления общеобразовательных предметов на профилирующие и непрофилирующие.

Авторы, изучавшие проблемы дифференцированного обучения в то время (М.А. Мельников, Н.М. Шахмаев), отмечали, что дифференциация не должна быть дробной, т.е. отражать узкую специализацию. Направления обучения (физико-техническое, естественно-агрономическое, гуманитарное) должны охватывать

широкие области теоретических и практических знаний. Неоднократно подчеркивалось, что профильная дифференциация не должна привести к снижению общего уровня общеобразовательной подготовки, хотя некоторое сокращение часов на изучение непрофилирующих предметов допускалось.

С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8-10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени.

Гораздо большее значение в 70-80-е годы имела внутрикласная дифференциация: задания различного уровня сложности, задания, направленные на устранение пробелов или на обогащение знаний учеников и т.д.

Малоэффективность попыток внедрения идеи дифференцированного обучения в массовую школу до конца 80-х годов обусловлено стремлением увеличить объем преподаваемых знаний, что резко превалировало над развитием мыслительных способностей и умений учащихся. Получаемые знания слабо применялись на практике. Снижился престиж образования. Школа к концу 80-х годов отстала от требований, которые возлагались на нее обществом.

В начале 90-х годов в стране появились новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии, колледжи), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известной мере, профильные) художественные, спортивные, музыкальные и др. школы. Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 года «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ.

В 2001 году Правительство РФ одобрило «Концепцию модернизации Российского образования на период до 2010 года». Одним из основных направлений модернизации стало введение профильного обучения на старшей ступени средней общеобразовательной школы, позволяющего снизить нагрузку на учащихся учреждений общего образования и повысить качество подготовки школьников к обучению в системе профессионального образования». С 2002 года начался эксперимент по введению профильного обучения, продолжающийся по сей день.

Таким образом, развитие профильного обучения в российской школе, с одной стороны, является естественным развитием процессов дифференциации и индивидуализации образования, реализующихся в течение последних 140–150 лет, а с другой — своеобразным ответом на вызовы времени, на те изменения, которые происходят в мировом открытом образовательном пространстве.

Список используемых источников

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Образование в современной школе. – 2003. - №2. – С. 6-21.
2. Луначарский А. Основные принципы единой трудовой школы / А. Луначарский / Народное образование. – 1999. - №10. – С. 40-48.
3. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 160 с.

This article examines the experience of the implementation of profile education students in general education in Russia and abroad (USA, UK, Germany, France).

Key words: *profile education, profile differentiation of training, differentiated training.*

УДК 378.091.3:821.161.2

Атаманчук В.П.

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються засади проектної технології. Визначаються ті компетентності, які формуються у процесі використання цієї освітньої технології. Досліджуються особливості застосування методу проектів при вивченні літературознавчих дисциплін.

Ключові слова: метод проектів, технологія, наукова проблема, пізнання.

Основним поняттям навчального процесу з точки зору його належного контролю і спрямування є діяльність особистості. Ця діяльність має бути продуктивною (проміжним і кінцевим результатом її мають бути інтелектуально-емоційні надбання у вигляді відповідних сформованих понять і концепцій), творчою (має розкривати особистісний потенціал студента через його власний пошук, через осмислення матеріалу, формування і розширення понятійних зв'язків і структур у процесі аксіологічного опрацювання).

Особистість як головний компонент навчально-пошукових взаємодій стає втіленням абсолютних можливостей здобуття досвіду у сфері пізнання. Активізація пізнавальної діяльності, як елемент процесу управління, передбачає організацію цієї діяльності у відповідності до завдань-проблем, які є функціональними показниками наукового, пізнавального, навчального рівнів. Важливою є орієнтація на цілісність, що забезпечується доцільною градацією і взаємодією цих рівнів в освітньому просторі [1].

Наукова проблема спонукає до глибинного осмислення теоретичних засад якогось явища літературознавчого характеру (до прикладу, особливостей функціонування художніх напрямів і стилів в українській, зарубіжній літературі), до роздумів, фантазій, пошукової діяльності, задає певні ціннісні орієнтири, формує світоглядні уявлення і позиції.

У вирішенні пізнавальної проблеми важливу роль відіграє комбінація знання як такого і методології його отримання та застосування. Це дає перспективу подальшого розвитку особистості у напрямі самоконтролю, самоуправління, самоосвіти. Наприклад, при вивченні драматургії можна спрямувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на освоєння жанрових ознак трагедії, комедії, драми, трагікомедії тощо, та, на основі здобутих знань і їх якісного осмислення, запропонувати студентам виділити ці жанрові ознаки у конкретних драматичних творах.

Навчальна проблема передбачає здійснення певних понятійних операцій із отриманими уже знанням. У процесі здійснення цих операцій відбувається виявлення, застосування, трансформації, перетворення знань. Прикладом може слугувати дослідження художніх текстів в аспекті лексико-синонімічного, стилістичного увиразнення мовлення.

Педагогічні технології завжди пов'язані з концентрованим вираженням якостей взаємодії суб'єкта й об'єкта пізнання (дії над предметом діяльності, яка спрямована на перетворення), відображенням особливостей інтелектуальної активності (репродуктивної, творчої). Тому ці методологічні системи здатні впливати на формування і розвиток освітнього середовища таким чином, що у деяких випадках можна вести мову про пришвидшення, а в інших – про уповільнення цього процесу. Адже головною метою будь-якої системи освіти є не самі знання, а дії тих, хто навчається. Глобальні перспективи вивчення літературознавчих дисциплін можна окреслити як процес засвоєння теоретичних і практичних основ на рівні

інтелектуального, світоглядного, духовно-культурного і методологічного збагачення особистості.

Управління процесом навчання майбутнього вчителя поєднує у собі два взаємопов'язані процеси: організацію діяльності студента і контроль цієї діяльності. Об'єктом управління в цьому процесі виступає студент (як керована і самокерована система); об'єктом контролю – педагогічна діяльність цієї особистості; предметом управління є процес досягнення майбутнім фахівцем запланованого результату навчання; предметом контролю – протікання процесу оволодіння запланованими професійними набутками. Фактично йдеться про управління активною системою (людина), здатною до самоконтролю, самоуправління та самоосвіти, тобто – ідеальною кібернетичною системою. Успіх у навчанні є наслідком вдалих управлінських дій.

Проектна технологія дає можливості для здійснення ефективного управління навчальною діяльністю студента. Головними ознаками цієї технології є спрямованість на конкретний результат, який суб'єкт діяльності отримує у процесі розв'язання теоретичної або практичної проблеми, причому ця проблема стає особистісно значимою, тобто сприяє залученню творчо пошукових методів дослідження. У процесі проектного навчання формуються такі компетентності [2, с. 66-67]:

- аналітичні – розуміння і формулювання проблем, постановка завдань, знаходження необхідної інформації;
- проєктивні – уявлення і програмування кінцевого результату;
- технологічні – виконання узагальненого алгоритму проєктування;
- комунікативні – конструктивне обговорення результатів навчального проєкту, спілкування з фахівцями тощо;
- соціальної взаємодії – співробітництво в процесі навчальної діяльності, взаємодопомога тощо;
- презентаційні – виступ перед аудиторією, формулювання запитань, публічний захист з використанням наочності;
- рефлексивні – здатність відповідати на запитання «Чого я навчився?», «Чого ще потрібно навчитися», адекватно обирати роль у колективній справі;
- оцінювальні – оцінювання перебігу та результатів власної діяльності і діяльності інших учасників навчального проєкту;
- організаційні – моделювання процесу, прийняття рішень, розподіл обов'язків під час виконання колективного навчального проєкту тощо.

У відповідності до визначених рівнів наукової, пізнавальної та навчальної проблеми можна структурувати матеріал, присвячений з'ясуванню ідейно-художніх ознак категорії трагічного та трагікомічного в літературі. Навчальна проблема полягатиме перш за все в опрацюванні джерел з цієї теми (праці дослідників Аристотеля, Гегеля, Гете, Борева М., Бахтіна М., Бентлі Е., Ваняшової М., Михайлина І., Свєрбілової Т., Танюка Л. та ін). Результати цього етапу мають значною мірою репродуктивний характер – студенти повинні впевнено оперувати цим навчальним матеріалом для здійснення подальшої пошукової роботи.

Пізнавальна проблема полягатиме у здатності комбінувати отриману інформацію – проводити паралелі, розпізнавати ключові засади і другорядні понятійні розгалуження, встановлювати логічну послідовність, розвивати магістральні тези і зводити їх у систему.

На завершальному етапі – етапі розв'язання наукової проблеми – студенти викладають власні міркування про суть літературного явища, про його естетично-художні ознаки, структурують власні висновки та формулюють власну цілісну концепцію.

Зразок проектного дослідження «Концепція трагічного і трагікомічного».

Дослідники, що займалися з'ясуванням особливостей жанру трагікомедії, одностайні у тому, що у трагікомічному баченні дійсності не можна окремо виділити елементи трагедійності і комізму, оскільки вони перебувають у нероздільній єдності,

і їхнє поєднання утворює новий естетичний феномен – категорію трагікомічного, – що не зводиться до жодного з його складників. У трагікомедії, за визначенням М. Хаустова, «Трагічне і комічне... взаємопроникають одне в одне, своєрідно проявляючись у характерах і діях одних і тих же персонажів» [3, с. 76]. Категорія трагікомічного характеризується багатозначністю сприйняття саме завдяки взаємодії трагедійного і комічного, виразом якої, за спостереженням Є. Васильєва, стає «трагізм смішного і комізм трагічного» [4, с. 146]. Така взаємодія породжує ще одну суттєву ознаку трагікомічного – сумнів як вираз мінливості і невизначеності буття, про що свідчить спостереження М. Кіпніса: «Трагікомедія нічого не бере на віру, для неї чужий абсолют, істина в останній інстанції» [5, с. 16]. Трагікомічний герой виступає постійно змінюваною художньою величиною у межах різних естетичних опозицій, що обумовлює різноплановість трактування дійсності, отже дозволяє осмислити істотні проблеми буття в усіх їхніх суперечностях. Тому в цьому контексті актуальною є думка, яку висловлює Х. Ортега-і-Гассет: «...одна і та ж реальність, яка розглядається з різних точок зору, розщеплюється на безліч відмінних одна від одної реальностей» [6, с. 228].

Про об'єктивно зумовлену єдність трагедійного і комічного говорить Е. Іонеско: «Лише комічне здатне дати нам сили, щоб витримати трагедію існування» [7, с. 30]. Трагікомічне світосприйняття має безпосередній зв'язок з реальністю як спосіб осягнення тих явищ, які спричинюють зміни у свідомості. У загальному сенсі предметом трагікомедії є буття як діалектичне поєднання протилежностей, а трагікомізм драматичних творів певного історичного періоду характеризується загостреним співіснуванням протилежностей у крайньому їх вираженні, що доводиться до абсурду, і тим самим заперечує будь-яку визначеність. Втрата моральної визначеності перетворює дійових осіб на персонажів трагікомедії. Відсутність остаточності у трагікомічному сприйнятті є передумовою деформації самої дійсності і відповідного їй відтворення, що передбачає застосування таких логічних прийомів як поєднання взаємозаперечних величин та перебільшення, які у граничному своєму вираженні становлять основу гротеску, мета якого – «очуднення повсякденного» [8, с. 14], особливий погляд на певне явище, яке виділяється саме завдяки незвичайності його зображення.

Трагікомічне порівняно з трагедійним містить певну ідейну ускладненість: категорія трагедійного є втіленням трагедійних суперечностей життя у художньому осмисленні, а трагікомічне передбачає авторську іронію, як вихід за межі трагедійного. Певним чином це положення також підтверджується думкою О. Потебні: «Як спосіб доказу і переконання, іронія є доведенням даного в образі до абсурду з тим, щоб яскравіше виставити дійсність чи необхідність значення» [9, с. 272]. Але з іншого боку, іронія пов'язана з категорією трагедійного, підтвердженням чого є висловлена дослідником П. Топером думка про те, що іронія є породженням «трагічного світовідчуття, тільки вивернутого навиворіт і спрямованого всередину себе» [10, с. 38]. Іронія може існувати і в межах трагедійного, на відміну від якої трагікомічна іронія означає критичне осмислення трагедійного явища у всьому його об'ємі. Таким чином, трагікомічне утворюється внаслідок емоційного та інтелектуального переосмислення категорії трагедійного, що передбачає її взаємодію з категорією комічного. В. Черкасов стверджує: «Трагікомічне знімає обмеженість комічного і трагічного бачення, суміщаючи в собі моменти істини, що містяться в них» [11, с. 21-22].

Дослідники виділяють багато різновидів трагікомедії залежно від того, що покладено в їх основу і якими принципами класифікації дослідники користуються (Т. Свербілова визначає такі різновиди: трагікомедія, «драмокомедія», трагікомедія ситуацій і трагікомедія характерів [12, с. 27], Е. Бентлі виділяє «трагедію зі щасливим закінченням» і «комедію з нещасливим закінченням» [13, с. 295-296]).

Трагікомічне зображення передбачає існування спотвореної, незвичайної дійсності, яка набуває такого вигляду завдяки еклектичному змішуванню непеєднаних явищ ідеального і матеріального світу. Штучність того світу, який творить трагікомічний герой, тільки підкреслює безглуздість його прагнень, вибудовує мур самотності навколо нього. Трагікомічний герой оперує смислами, які він сам може змінювати, перетворювати на протилежні, часто не усвідомлюючи суті здійснюваних змін. Образ трагікомічного героя вимальовується одразу у декількох ракурсах через суміщення і нагромадження внутрішніх і зовнішніх суперечностей, що породжує широкий спектр художніх і смислових варіацій.

Трагікомічне базується на непропорційності між великими задумами; самими героями, які намагаються їх втілити; дійсністю, яка відторгає і героїв, і їхні цілі. Трагікомічний герой підпадає під вплив власної мети, його дії водночас визначаються цією метою і спростовують її саме через надмірне самозосередження, через відсутність зворотного зв'язку із зовнішнім світом. Тому важливу роль у трагікомічному світосприйнятті відіграє зображення абсурдності характерів і ситуацій. Абсурд є передумовою морального саморуїнування персонажів трагікомедії, якого вони не помічають або помічають занадто пізно. Знищення моральних цінностей, незбіг ідеалу і дійсності, намагання втілити химерні ідеали є тими напрямками, в яких розвивається дія трагікомедії. Трагікомічне асоціюється із певною невідповідністю. Подібну невідповідність, як вважає К. Гутке, можна побачити «як з комічної, так і з трагічної точки зору» [14, с. 55].

Трагікомічне зображення означає існування прихованого у підтексті змісту. Прихований зміст виконує функцію певного заперечення і уточнення видимого смислу, оскільки розкривається глибинне значення художнього явища.

Отже, результати застосування проектної технології засвідчують, що створення навчально-пізнавальної ситуації, спрямованої на активізацію інтелектуально-емоційних потенцій студентів та самостійне керування процесом у тих рамках, які визначає викладач, є ефективним втіленням прогностичної моделі.

Список використаних джерел

1. Атаманчук В.П., Атаманчук Г.І., Атаманчук П.С. Психолого-педагогічні основи управління навчанням школярів // Матеріали за V Міжнародна научна практична конференція "Honors High School - 2009". – Т.4. Педагогічні науки. – Софія: Бял ГРАД-БГ ООД. – С. 41-5
2. Поліхун Н.І. Розвиток творчої діяльності старшокласників з використанням проектної технології : дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Поліхун Наталія Іванівна. – К., 2006. – 249 с.
3. Хаустов Н.Т. К вопросу о жанре трагикомедии // Художественное творчество и литературный процесс: Вып. 3. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1982. – С. 73-81.
4. Васильев Є.М. Драматургія парадоксу: проблеми типології: дис...канд. філол. наук : 10.01.06 / Васильев Євген Михайлович. – Рівне, 1998. – 190 с.
5. Кипнис М.Ш. Трагикомедия как жанр драматургии. Генезис и особенности развития : автореф. дис. на соискание научной степени канд. филол. наук : спец. 10.01.08 «Теория литературы» / М.Ш. Кипнис. – К., 1990. – 23 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства / Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – С. 211-269.
7. Ионеско Э. Мысли // Театральная жизнь. – 1992. – № 8. – С. 30-31.
8. Свербилова Т.Г. Комедии В. В. Маяковского и современная советская драматургия / Тетяна Георгіївна Свербілова. – К. : Наук. думка, 1987. – 216 с.
9. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. – М. : Высшая шк., 1990. – 344 с.
10. Топер П. Трагическое в искусстве XX века // Вопросы литературы. – 2000. – Март-Апрель. – С. 3-46.

11. Черкасов В.Б. Проблема трагикомического в теории искусства : автореф. дис. на соискание научной степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.01 «Театральное искусство» / В.Б. Черкасов. – Ленинград, 1978. – 22 с.
12. Свербилова Т. Г. Трагикомедия в советской литературе (Генезис и тенденции развития) / Татьяна Георгиевна Свербилова. – К. : Наук. думка, 1990. – 148 с.
13. Бентли Э. Трагикомедия // Жизнь драмы. – М. : Искусство, 1978. – С. 293-327.
14. Guthke K.S. Modern Tragicomedy. An Investigation into the Nature of the Genre. – N.Y.: Random House, 1966. – 204 p.

Basic elements project technology are investigated in the article. Competence which is formed in the process of this technology usage are defined. This method is applied to studying of aesthetical categories in literature.

Key words: project method, technology, scientific problem.

УДК: 159.9

Джигун Л.М., Цвяк Л.В.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ Й ОРІЄНТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті обґрунтовано, що формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною розвитку особистості людини. Запорукою успішної розбудови української держави, подолання загальної кризи в суспільстві є духовне відродження народу. Майбутнє ж української нації залежить від змісту моральних цінностей, які закладаються в серця молодих людей, і від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, моральна сфера особистості, цінність.

Ціннісні орієнтації – важливий компонент світогляду особистості, який відображає позитивну або негативну значимість для неї предметів або явищ соціальної дійсності. Система ціннісних орієнтацій як психологічна характеристика зрілої особистості, центральне особистісне утворення визначає мотивацію поведінки, засоби досягнення життєвих цілей. Відсутність сформованої системи цінностей породжує у людини відчуття внутрішньої порожнечі, орієнтацію на зовнішні критерії оцінки, некритичне прийняття групових норм поведінки і світогляду загалом.

Актуальність даного дослідження пов'язана з необхідністю вивчення системи ціннісних орієнтацій, які розглядаються як спрямованість особистості на цілі й засоби діяльності, і, таким чином, відображають її ставлення до світу. Зміни в суспільстві вимагають відповідального ставлення молоді до соціокультурних та духовних цінностей. Вивчення системи ціннісних орієнтацій особистостей з різною когнітивно-стильовою організацією надає можливість отримати цілісну уяву про особистість. Це поглибить знання про психологію особистості, надасть можливість більш ефективно прогнозувати поведінку особистості та реалізувати потенціал її творчих здібностей.

Мета дослідження: визначити духовно-моральні цінності особистості, виявити різницю життєвих поглядів між різними віковими категоріями, встановити, які цінності особистості переважають в теперішній час.

Завдання:

- 1) здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми;
- 2) діагностувати особливості духовно-моральних цінностей особистості;
- 3) розглянути ставлення особистості до ціннісних орієнтацій, виявити різницю життєвих поглядів між різними віковими категоріями.

Людська діяльність будь-якого роду охоплює: задум, реалізацію і результат. Задум же складається з мети, цінності і плану. Реалізація одних і тих же мети і планів може мати повністю різні життєві змісти, ціннісні значення. Так формується поняття *цінність*. Цінності – специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства (благо, добро, зло, чудове і потворне, що втілюються в явищах суспільного життя або природи) [4, с. 549]. У суспільному житті людина стикається з багатомірністю форм поведінки, часто з протилежними взаємонеузгодженими способами життєдіяльності, що породжує питання про моральний вибір. Моральний вибір — є усвідомлене віддання переваги людиною тому чи іншому варіантові поведінки відповідно до особистих чи суспільних моральних настанов, що базуються на певних цінностях. Поняття «цінність» було введено в науку в середині XIX ст. Згодом, на основі всебічної та детальної розробки цього поняття, сформувалася спеціальна галузь філософського знання — теорія цінностей, або аксіологія (від гр. «axios» — «цінність»). Одна з найпоширеніших дефініцій цінності визначає її як значущість певних реалій дійсності з точки зору потреб людини і суспільства. Ця категорія дуже тісно пов'язана з категоріями «потреба», «інтерес». Потреби, інтереси, цінності пронизують усі галузі суспільного життя. За їх допомогою можна дати відповіді на такі запитання: що людині потрібно, у чому вона зацікавлена, що людині дороге. Це дуже близькі, але не тотожні поняття. Потреби людини, перетворені на інтереси, у свою чергу, перетворюються на цінності. Отже, цінність — є дещо позитивне, з точки зору задоволення матеріальних та духовних потреб людини. Однак, якщо вважати феномен цінності як задоволення суб'єктивних потреб, то повністю нівелюється моральний аспект проблеми цінностей. Розуміння цінностей не може бути зведено тільки до задоволення будь-яких потреб особи. Точніше, самі цінності наповнюють сенсом існування людини і суспільства. Цінності не тільки і не стільки задовольняють потреби людини, а значною мірою духовно відтворюють саму людину. В соціології проблему цінностей ввів Макс Вебер. Аналізуючи дії індивідів, Макс Вебер виходив з неокантіанської передумови, за якою кожний людський акт стає осмисленим лише у взаємодії з цінностями, в світлі яких визначаються норми поведінки людей та їх мета.

У житті часто людина потрапляє в такі ситуації, коли потрібно вибирати з багатьох альтернативних потреб, інтересів, можливих переживань і засобів, шляхів їх реалізації, чому віддати перевагу, від чого відмовитися, як встановити черговість переваг і вчинків. Відповідно до певної внутрішньої шкали, системи еталонів і виникає необхідність порівняння різних мотивів можливих дій людини, людей, вибору ними чогось. І тут найтипівіші для суб'єкта потреби, інтереси і переживання виконують роль орієнтира у виборі альтернативних потреб, інтересів і можливих переживань, засобів, шляхів їх реалізації. Так виникають цінності. *Цінність – філософське поняття, з допомогою якого і характеризується соціально-історичне значення певних явищ дійсності для суспільства, індивідів.* Цінності виконують роль споконвічної, вхідної основи вибору потреб, інтересів, переживання, мети, засобів їх реалізації, результатів діяльності і тих умов, у яких здійснюється вибір. На питання: в ім'я чого здійснюється та або інша діяльність, відповіддю є цінність, тобто основа вибору суб'єктом-людиною мети, засобів, результатів і умов діяльності. Сам процес і процедура вибору на базі цінностей називається оцінкою. Добром для суб'єкта виступає і сам результат вибору. Спрямованість діяльності суб'єкта (людини) напевно цінність називається ціннісною орієнтацією.

Поняття “цінність” вживається, по-перше, для визначення стану свідомості, на основі якого здійснюється оцінка, по-друге, – значущих явищ, що вибираються внаслідок оцінки. Можна сказати, істина і добро (або престижність і комфорт) виступають у тієї або іншої людини, основними, провідними, але можна сказати, що в такому-то будинку є більше матеріальних, аніж духовних цінностей. Суть

цінностей визначає індивідуальну і суспільну свідомість і діяльність. Можна говорити про цінності особи, сім'ї, політичної партії, нації, культури, людства та ін. Але не можна судити про суспільство за його власним уявленням про себе, як не можна робити те ж саме стосовно окремої людини. Можна серйозно помилитися і в людині, беручи на віру винятково її думку про себе саму, і в суспільстві, покладаючись на його психологію, що міняється, і далеко не вічні доктрини. Але і людина, і суспільство діють не за об'єктивними критеріями, а за суб'єктивними збудженнями. Об'єктивними виявляються лише результати дій, які майже завжди відрізняються від збудження, і тоді людина або суспільство змінює життєві настанови і діє, вже виходячи з нових збуджень. Думка, будучи сама рухомою, завжди рухає і людиною, і людством. Така суть цінності.

Світ цінностей — це передусім світ культури, духовності людини, її моральної свідомості, тих оцінок, у яких виражається міра духовного багатства особистості.

На ґрунті системи ціннісних орієнтацій особистості формується *система її смисложиттєвих орієнтацій*. Вона складається з кількох складових. Перша — це *цілі людини в житті*, які надають осмисленості майбутньому. Наявність цілей в майбутньому надає життю осмисленості, визначає його спрямованість та часову перспективу. Якщо людина не має значущих цілей, вона живе теперішнім або вчорашнім днем. Проте декларування багатьох різноманітних цілей не є безумовно позитивною ознакою смисложиттєвих орієнтацій.

Друга складова — це *насиченість життя*, яка характеризує сам процес життєздійснення в теперішньому. Вона превалює над усіма іншими в людей, для яких найбільш значущою цінністю є сам процес життя. Ці люди цінують цікаве і емоційно насичене життя. Висока насиченість життя притаманна гедоністам, які намагаються жити теперішнім днем. Низька задоволеність свідчить про проблеми теперішнього життя, яке не є джерелом смисложиттєвих орієнтацій. Проте не можна сказати, що в цьому випадку обов'язково маємо в людини відчуття знеціненості життя як такого. Компенсаторами при цьому можуть виступати спогади про минуле або націленість у майбутнє.

Третя складова смисложиттєвих орієнтацій — це *задоволеність самореалізацією*, яка формується на основі досягнутого в минулому. Йдеться про оцінку людиною прожитого, відчуття нею того, наскільки пройдений відрізок життя був продуктивним і осмисленим.

Оцінку цих компонентів смисложиттєвих орієнтацій слід також доповнити оцінкою того, як людина ставиться до *керованості життям*. Тобто смисложиттєві орієнтації формуються по-різному в людей, які вважають життя підвладним контролю і виступають активними творцями особистісного життя, усвідомлюючи відповідальність за свої вчинки, і тими, хто низько оцінює свої особистісні можливості здійснювати такий контроль і вважає життя взагалі малозалежним від особистісних зусиль. На основі таких протилежних позицій формуються два різних уявлення людини про себе та свої можливості. Людина може відчувати себе «хазяїном» особистого життя, маючи в собі достатньо сил для того, щоб здійснювати вільний вибір і будувати життя відповідно до своїх уявлень про його цілі та сенс. Водночас є люди, які не вірять у свої сили і не в змозі контролювати події особистісного життя [1, с. 161].

Сучасні наукові дослідження засвідчують, що *особистісні цінності в процесі формування проходять різні рівні усвідомлення*. Спочатку це лише рівень знань про ціннісно-нормативні системи, які виступають регуляторами поведінки, наданими ззовні. Щоб стати внутрішніми регуляторами поведінки, вони мають бути відчуті, пережиті й осмислені особистістю.

Неабияку роль при цьому відіграють різні психологічні характеристики особистості. По-різному цей процес відбувається в особистостей з консервативними і

радикальними установками. *Консервативна особистість* намагається уникати невизначеності у своїх відносинах із світом. Вона прагне упорядкування як зовнішнього світу, так і внутрішніх станів й контролю над ними. Вона намагається керуватися заданою ззовні ціннісно-нормативною системою, уникаючи альтернатив. *Радикальна особистість*, навпаки, схильна до спонтанних дій, тяжіє до нестандартних рішень, які межують з ризиком. В її ціннісній системі ризик сам по собі є неабиякою цінністю. Ці люди «шукають пригод на свою голову», ставлячи в особистісній ієрархії цінностей вище своє «право на поразку» за чуже «право на успіх».

Орієнтація людини на успіх — природне прагнення, що втілює її потребу у самоздійсненні. Тим часом на цьому шляху людину чекають не тільки досягнення, а й неабиякі психологічні випробування. Відомо, що орієнтація на успіх тісно пов'язана з уявленнями людини про справедливість світу. Психологічні дослідження засвідчують, що, прагнучи чогось досягти, частина людей орієнтується переважно на принцип винагороди по заслугах. Відповідно до цього вони вище оцінюють тих, хто досягає успіху в житті, порівняно з тими, кому не поталанило. Проте домінування такої орієнтації може призвести до формування хибної моральної позиції особистості, коли суб'єкт виправдовує будь-які шляхи для досягнення успіху, незважаючи на інтереси оточуючих людей.

По суті, будь-який вчинок людини відбиває її ціннісні орієнтації. Альтруїстична поведінка свідчить про те, що надаючи комусь допомогу, суб'єкт ставить до нього як до цінності. Залежно від системи ціннісних уявлень людини цінності альтруїзму й особистісних досягнень можуть розглядатися нею або як неузгоджені, або як взаємодоповнючі. В першому випадку, коли в людей домінує цінність досягнення, психологи виявили зниження в них готовності подати допомогу тим, хто її потребує.

Цю тенденцію зафіксовано ще у підлітковому віці, причому виявлено, що для хлопців цінності моралі стають значущими лише у співвідношенні із цінностями досягнення, з перспективою самоактуалізації в діловій сфері. Дівчата розглядають ці цінності як певною мірою автономні, чітко орієнтуючись на одну з них, переважно на альтруїстичну поведінку.

Таким чином, *саме під час формування ціннісної системи особистості можуть бути закладені основи викривленого уявлення про справедливість, яке зумовлене домінуванням егоцентрично-еготистичних установок особистості*. Надалі люди з подібною орієнтацією, очолюючи організації й установи, прагнуть досягти успіху за будь-яку ціну, незважаючи на моральні вимоги суспільства, в якому вони живуть. Це не означає, що вони завжди нехтують моральними засадами, просто, виступаючи в ролі людини, що прагне успіху, вони протиставляють цінність досягнення цінності альтруїзму.

Результати досліджень. У дослідженні взяли участь 30 слухачів і 30 студентів для порівняння життєвих поглядів між різними віковими категоріями.

Під час роботи були використані такі методики: «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, «Визначення спрямованості особистості» (орієнтаційна анкета) Б. Басса.

За допомогою методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча було визначено ієрархію термінальних та інструментальних цінностей.

Отримані результати показали, що слухачі перш за все їй віддають перевагу таким термінальним цінностям: здоров'ю, любові (духовній та фізичній), матеріальному забезпеченню життям, щасливому сімейному життю, добрим а вірними і друзям тощо. Недостатньо цінуються такі термінальні цінності як краса природи та мистецтва, творчість, свобода, пізнання, продуктивне життя.

Якщо порівнювати зі студентами, то вони надають перевагу таким термінальним цінностям: здоров'ю, любові (духовній та фізичній), матеріальному забезпеченню життя, добрим і вірним друзям, свободі, щасливому сімейному життю. Меншого значення надають таким термінальним цінностям як розваги, суспільне покликання, щастя інших, продуктивне життя, краса природи та мистецтва, пізнання.

Серед інструментальних цінностей слухачі понад усе цінують:

життєрадісність, чесність, вихованість, тверду волю, акуратність, відповідальність, сміливість. Менш за все опитані звертають увагу на самоконтроль, високі запити, непримиренність до недоліків у собі та інших людях, дисципліну, раціоналізм.

З інструментальних цінностей студенти цінують вихованість, чесність, незалежність, життєрадісність, сміливість, тверду волю, самоконтроль. А на останні місця ставлять непримиренність до недоліків у собі та інших людях, дисципліну, раціоналізм, ефективність в ділах, акуратність.

Аналізуючи дані дослідження, можна виявити деякі суперечності. Попри те, що такі цінності-цілі як «любов», «щасливе сімейне життя», «добрі і вірні друзі», посідають високу рангову позицію, інструментальні цінності «терплячість», «широта поглядів», «непримиренність до недоліків у собі та інших» не є для старшокласників і студентів значущими. З цього можна зробити висновок, що не вся сучасна молодь усвідомлює цілі, які вона ставить перед собою, а також шляхи їхньої реалізації.

За допомогою методики «Визначення спрямованості особистості» (орієнтаційна анкета) Б. Басса можна визначити спрямованість на себе, спілкування та справу.

Слухачі більше надають перевагу спілкуванню. Такі особистості прагнуть за будь-яких умов підтримувати відносини з іншими людьми, орієнтовані на спільну діяльність, але часто на шкоду виконання конкретних завдань чи наданні щирої допомоги людям, орієнтовані на соціальне схвалення, залежні від групи, потреба в прив'язаності і емоційних відносинах з людьми.

Студенти спрямовані на себе і спілкування майже однаково. Для них важливі як свої інтереси, так спільна діяльність з іншими людьми. Але їм присутня орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і колег, агресивність в досягненні статусу, влада, схильність до суперництва, роздратованість, тривожність, інтровертованість.

Це спричинено тим, що слухачі вчать в школі і їм більше подобається спілкуватись зі своїми однолітками, навчання відходить на другий план. Їх більше цікавлять проблеми майбутнього; проблеми, пов'язані з психосексуальними інтересами, коханням; проблеми усвідомлення власної індивідуальності та її неповторних рис; проблеми формування установки на самостійну побудову власного життя.

Тоді, коли у старшокласників лише формуються уявлення про майбутнє, студенти навчаються і паралельно будують зв'язки з іншими людьми як для спільної діяльності, так і для особистої вигоди. Це може бути одруження, підвищення професійної кваліфікації, підвищення соціального статусу та ін., що дає змогу студентам реалізувати себе в житті.

Отже, альтруїстична поведінка свідчить про те, що надаючи комусь допомогу, суб'єкт ставиться до нього як до цінності. Залежно від системи ціннісних уявлень людини цінності альтруїзму й особистісних досягнень можуть розглядатися нею або як неузгоджувані, або як взаємодоповнюючі. В першому випадку, коли в людей домінує цінність досягнення, психологи виявили зниження в них готовності подати допомогу тим, хто її потребує.

Цю тенденцію зафіксовано ще у підлітковому віці, причому виявлено, що для хлопців цінності моралі стають значущими лише у співвідношенні із цінностями досягнення, з перспективою самоактуалізації в діловій сфері. Дівчата розглядають ці цінності як певною мірою автономні, чітко орієнтуючись на одну з них, переважно на альтруїстичну поведінку.

Таким чином, саме під час формування ціннісної системи особистості можуть бути закладені основи викривленого уявлення про справедливість, яке зумовлене домінуванням егоцентрично-егоїстичних установок особистості. Надалі люди з

подібною орієнтацією, очолюючи організації й установи, прагнуть досягти успіху за будь-яку ціну, незважаючи на моральні вимоги суспільства, в якому вони живуть. Це не означає, що вони завжди нехтують моральними засадами, просто, виступаючи в ролі людини, що прагне успіху, вони протиставляють цінність досягнення цінності альтруїзму.

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясувалося, що ціннісні орієнтації – це відносно стійке, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, що розглядаються як предмети, або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості. Це важливий компонент світогляду особистості, який відображає позитивну або негативну значимість для неї предметів або явищ соціальної дійсності. Система ціннісних орієнтацій як психологічна характеристика зрілої особистості, центральне особистісне утворення визначає мотивацію поведінки, засоби досягнення життєвих цілей. Відсутність сформованої системи цінностей породжує у людини відчуття внутрішньої порожнечі, орієнтацію на зовнішні критерії оцінки, некритичне прийняття групових норм поведінки і світогляду загалом.

Формування ціннісних орієнтацій — складний і тривалий процес, що передбачає наукове знання психологічних механізмів, які лежать в основі ціннісних орієнтацій, і умов їхнього розвитку.

Юнацький вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій. Це пов'язано з появою на цьому віковому етапі необхідних передумов: оволодіння понятійним мисленням, накопичення морального досвіду. Поява переконань в юнацькому віці свідчить про значний якісний злам у характері становлення системи моральних цінностей.

Важливими детермінантами процесу формування особистості старшокласників та студентів, що регулюють процес включення їх у соціум і зміст ціннісних орієнтацій, є потреба у спілкуванні і потреба у відокремленні. Спілкування в цей період набуває специфічних рис: розширюється коло контактних груп, в які включається старшокласник і студент, і водночас у спілкуванні присутня вибіркочість, яка виявляється, зокрема, у чіткій диференціації груп спілкування на товариські, з доволі широким складом членів і обмеженою інтенсивністю спілкування в них, і дружні, з якими старшокласник і студент ідентифікує себе, і які він намагається використовувати як стандарт для самооцінки і як джерело цінностей.

Список використаних джерел

1. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, А. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. – К., 1997. – Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. – С. 161.
2. Психологические тесты. Ахмеджанов Э. Р. Составление, подготовка текста, библиография. Москва, 1996. – С. 30.
3. Психологические тесты / Под. ред. А. А. Карелина: В 2 Т. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Т. 1. – С. 25.
4. Філософія. Підручник / За загальною редакцією Горлача М. І., Кременя В. Г., Рибалка В. К. – Харків: Консум, 2000. – С. 549.

The article proves that the formation of values is an integral part of the development of human personality. The key to successful development of the Ukrainian state, overcoming of the general crisis in the society is a spiritual rebirth of the nation. The future of the Ukrainian nation is dependent on the content of moral values, which are laid in the hearts of young people and on the extent to which spirituality will be the basis of their lives.

Key words: values and orientations, moral sphere of the personality, value.

УДК 37.015.3:005.32

Докучина Т.О.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ ДО ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ

У статті здійснено теоретичний аналіз формування позитивної мотивації для розвитку інтересу до навчання та бажання досягати успіху в учнів у навчально-виховній діяльності.

Ключові слова: мотивація, мотив, мотивація навчання, методи стимулювання, успіх.

Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є спрямування учнів на вироблення позитивної мотивації та підвищення інтересу до навчання. Для реалізації даного завдання слід детальніше ознайомитись власне з проблемою мотивації навчання та на основі цього визначити найефективніші шляхи її формування. Розвиток позитивної мотивації навчання є однією з умов формування цілісної, всесторонньо розвиненої особистості. Відповідно, сучасна освіта орієнтована саме на розвиток успішної особистості учнів. Для кращого переходу на нову систему освіти, яка спрямована на формування в учнів бажання вчитись, досягати відповідних цілей, першочерговим завданням є розвивати в учнів інтерес та формувати позитивну мотивацію до навчання.

Для реалізації основних завдань особистісно-орієнтованого підходу необхідно розробляти інноваційні технології, які б сприяли успішному засвоєнню знань учнів застосовувати в більшій мірі методи позитивного стимулювання до навчальної діяльності, створювати навчально-виховні ситуації, що слугуватимуть ефективними умовами досягнення успіху учнями. Саме програмування учнів на досягнення успіху в навчальній діяльності, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та створення відповідних виховних ситуацій, сприятиме розвитку їхніх потенційних можливостей і бажання отримувати новий досвід у процесі навчання та формуватиме позитивну мотивацію навчання.

Вивченням питання мотивації навчання у педагогіці та психології займались М.І.Алексеева, Б.Ф.Баєв, Л.И.Божович, Н.Воронова; П.А.Гончарук, В.Кириленко, Т.А.Матис, А.К.Маркова, М.Лук'янова, В.А.Семиченко, Л.Чаговець та інші [1; 4; 5; 6]. Аналіз літературних джерел свідчить про відсутність єдності у визначенні поняття мотивації, а отже недостатність вивчення її окремих аспектів.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів. Для дослідження застосування цієї технології необхідно також визначити особливості мотивації навчання та досягнення успіху молодших школярів. Тому метою статті є теоретичний аналіз проблеми мотивації навчання у психології та педагогіці.

Аналіз літературних джерел свідчить, що у сучасній психології відсутня єдність у визначенні сутності поняття мотивації. Під поняттям "мотивація" розуміють декілька психологічних явищ, а саме [6, с.34]:

- 1) систему факторів або сукупність причин, які спрямовують людину до виконання певних дій чи бездіяльності, спонукають до активності;
- 2) усвідомлене використання цілої системи збудників, які сприяють активізації діяльності;
- 3) процес розгортання системи збудників, який безпосередньо відбувається в структурі відповідної діяльності.

Відсутність єдності визначення поняття "мотивація" свідчить про різнобічність аспектів цього питання, а також про складність та багатозначність самої мотивації.

У педагогіці та педагогічній психології мотивація навчання має різні визначення. Зокрема, М.І.Алексеева вважає, що мотивація – це сукупність причин, що визначають різні прояви активності учнів [1, с.4]. На думку А.К.Маркової, мотивація навчання є сферою поведінки, яка містить у собі мотиви, цілі, емоції та вміння вчитись [5, с. 11].

Розбіжність у визначенні сутності мотивації в цілому та мотивації навчання, зокрема, виявляється і у різних підходах до визначення поняття “мотиву”, серед яких В.А.Семиченко виділяє наступні [6, с. 57-63].

Мотив як спонукання. Відповідно до даного підходу мотивом є не будь-яке спонукання (стимул), а саме внутрішнє усвідомлене спонукання, що власне і визначає наскільки людина готова до діяльності.

Мотив як потреба. При цьому стимулом до діяльності виступає саме потреба. Проте є деякі розбіжності у різних авторів, що пов’язані зі співвіднесенням мотиву і потреби, а саме: потреба і є мотивом, потреба є частиною, потреба і мотив пов’язані опосередковано, потреба дає поштовх до виникнення мотиву тощо.

Мотив як намір. Прихильники даного підходу розуміють мотив як намір, оскільки він відображає у собі плани людини на майбутнє, має відповідну ціль, задум діяти певним чином в тій чи іншій ситуації. Відповідно, спільні характеристики з мотивом і дають підстави розглядати мотив як намір.

Мотив як ціль. В даному випадку потреби відокремлюються від мотиву, а рушійною силою активності виступає власне предмет задоволення потреби, який обов’язково має усвідомлюватись людиною. Тобто мотивом є ціль, якої прагне досягти людина.

Мотив як стан. В основі даного підходу лежить твердження, що будь-яке спонукання до діяльності може виникнути в результаті перебування людини у певному стані. Тобто між потребою та предметом її задоволення знаходиться певний стан, який містить захоплення, моделювання “потребового” стану, що передуює стану задоволення і являє собою власне мотив діяльності.

Мотив як оцінювання. Завдяки задоволеності, яка є позитивним оціночним відношенням, що виконує оціночну функцію, у людини з’являється мотиваційна установка на виконання певної діяльності. І саме задоволеність сприяє тому, що людина вирішує діяти певним чином у майбутньому.

Мотив як емоції. Виникнення та задоволення потреб відбувається завдяки мотиву та емоціям. Тобто сила потреб проявляється через певне емоційне переживання. Мотив має емоційну складову, а емоція може виступати самим мотивом. У цьому і проявляється їхній взаємозв’язок;

Мотив як стійкі властивості особистості. Представники цього підходу стверджують, що на поведінку людини крім зовнішніх стимулів впливають і стійкі якості особистості. Тому у формуванні мотиву вони теж безпосередньо беруть участь, визначаючи характер діяльності.

Мотив як першопричина активності. За даним підходом мотивом може виступати будь-які зовнішні і внутрішні обставини, які визначають діяльність особистості. Ці обставини є “мотиваторами”, серед яких виділяють: інтереси, нахили, особливості зовнішньої ситуації, можливості особистості, умови досягнення мети, особистісні моральні принципи тощо.

Цілком очевидно, що саме різні підходи до визначення сутті мотивації породжують різні трактування мотиву. Проте, незаперечним є те, що саме мотив виступає основним компонентом мотивації. Все ж під поняттям “мотиву” розуміємо спонукальну причину діяльності людини [1, с. 6]. Очевидно, що саме мотив стимулює учнів до діяльності, навчання. Тому для формування інтересу та позитивної мотивації до навчальної діяльності вчитель має розвивати саме мотиви навчання.

Т.В.Бланк зазначає, що розглядаючи мотив як спонукальну причину дій, під ним розуміють низку факторів, які підвищують активність людини через її емоції, інтереси, потреби, серед яких виділяються наступні [4, с. 2]:

- потреба у пізнанні: прагнення та бажання людини шукати відповіді на поставлені нею ж запитання, інтерес до невідомого;
- потреба у самовираженні, що проявляється у вчинках, діях за допомогою набутих людиною знань, умінь і навичок;
- потреба у самооцінюванні виявляється у прагненні особистості стати кращою у порівнянні з іншими, самовдосконалюватись;
- потреба у соціальних зв'язках, спілкуванні з іншими людьми;
- потреба в безпеці, яка проявляється у прагненні почувати себе захищеним, відчувати стабільність.

Мотиви, що стимулюють учнів до навчання у своїх працях М.І.Алексеева, Ю.К.Бабанський, Л.І.Божович та інші поділяються на дві великі групи [1, с. 8-9; 2, с. 181-182; 4, с. 23-26]:

1. Пізнавальні мотиви навчання.

Пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом та процесом навчальної діяльності. До цієї групи мотивів відноситься інтерес до знань, потреба у пізнанні, допитливість, бажання здобувати нові знання, навчитись нового. Головною ознакою цих мотивів є те, що вони формуються під впливом процесу набуття нових знань. Тобто учням подобається сам процес навчання, коли вони докладають інтелектуальні зусилля, для того, щоб чогось навчитись. При цьому у них виникають позитивні переживання, емоції, що власне і стимулюють їх до навчальної діяльності. На формування пізнавальних мотивів впливають як індивідуальні психологічні фактори, так і педагогічні умови процесу навчання. Тому крім потреб, здібностей, нахилів, інтересів учнів, для формування пізнавальних мотивів слід враховувати і як саме вчитель організовує навчальну роботу, які прийоми, методи застосовує. Адже це відіграє досить значну роль у розвитку позитивної мотивації до навчальної діяльності.

2. Широкі соціальні мотиви.

Пов'язані ці мотиви із стосунками дитини та навколишнього оточення, потребами у спілкуванні з іншими людьми, у їх оцінці, схваленні. Формуються широкі соціальні мотиви безпосередньо самим навколишнім середовищем, а точніше його діяльністю. Ця група мотивів проявляється у прагненнях учнів, почуттях відповідальності, обов'язку. Серед широких соціальних мотивів виділяють великі групи мотивів за джерелом виникнення, змістом та спрямованістю [1, с. 10]:

- суспільно-політичні мотиви являють собою уявлення дитини про навчання як суспільний, громадянський обов'язок;
- професійно-ціннісні мотиви спрямовують учнів навчатись задля того, щоб оволодіти майбутньою професією;
- мотиви соціального престижу – це мотиви, що утверджують особистість учня, прагнення зайняти гідне місце у суспільстві, проявити себе з кращої сторони;
- комунікативні мотиви, пов'язані саме з бажанням та потребою людини спілкуватись з іншими людьми, отримати від них схвалення тощо;
- мотиви пов'язані із прагненням до самовдосконалення безпосередньо стимулюють учнів до самовиховання, вдосконалення особистісних якостей;
- мотиви утилітарного порядку стимулюють учнів до навчальної діяльності з метою будь-якої матеріальної вигоди, якою може слугувати оцінка, атестат, що допоможуть у майбутньому краще влаштувати своє життя та ін.

Зазвичай, у навчальній діяльності учні керуються не лише пізнавальними чи соціальними мотивами, а здебільшого їх поєднанням, яке створює найбільш сприятливий вплив на учнів з метою підвищення інтересу до навчання та прагненням досягати успіху у будь-якій діяльності.

І.К.Маркова зазначає, що при формуванні мотивів обох груп слід враховувати етапи їх становлення, а саме: актуалізація звичних мотивів, на їх основі становлення нових мотивів, обов'язкове позитивне підкріплення цього процесу, створення ієрархії мотивів, а також прояв у мотивів ряду нових якостей [5, с. 15]. Врахування даних етапів дасть змогу вчителю правильно та раціонально побудувати свою роботу з метою формування мотивів навчальної діяльності для підвищення її ефективності.

У своїх дослідженнях Л.І.Божович виявила, що сила впливу мотиву на дітей залежить від віку та від індивідуальних особливостей. Отже, мотиви бувають основними, тобто провідними для певної діяльності та другорядними, якими є мотиви, що у будь-якому випадку підпорядковуються провідним [4, с. 23]. Це свідчить про те, що той самий мотив може по-різному впливати на учнів, а також може виступати як головним, так і другорядним. Пріоритетність мотивів залежить в значній мірі від віку дітей, тобто для дітей молодшого шкільного віку, наприклад, менш важливими є мотиви соціального престижу чи професійно-ціннісні, ніж для старшокласників. Крім того, переважання тих чи інших мотивів залежить і від індивідуальних особливостей, оскільки кожен учень є індивідуальною особистістю з власними потребами, інтересами, прагненнями та бажаннями, що власне і впливає на формування мотивів навчання.

У свою чергу М.І.Алексеева зазначає, що сила, з якою діють мотиви з метою стимулювання до діяльності, залежить від цілей, яких прагнуть досягти учні. Оскільки будь-яких навчальних результатів учні можуть досягти лише за умови досягнення ними відповідних цілей. Відповідно, цілі та мотиви мають тісний взаємозв'язок й інколи можуть співпадати. Проте вони не є одним і тим самим, швидше взаємозумовлюють один одного. Ця взаємозумовленість проявляється у широті та чіткості мотивів при досягненні віддалених цілей, та навпаки, саме вузькі та малотривалі мотиви спонукають до близьких цілей. Також це проявляється у тому, що саме мотив є тією стимулюючою причиною, завдяки якій учні висувають перед собою ті чи інші цілі [1, с. 14-15]. Слід також зазначити, що цілі можуть бути об'єктивними, тобто такими, що задаються суспільством, обставинами, зовнішнім оточенням, та суб'єктивними, які визначає для себе сама людина [6, с. 65-66]. Відповідно мотив навчання також можуть бути зовнішніми, тобто формуватись під впливом зовнішніх факторів, впливів, оточення та внутрішні, що формуються у відповідності до прагнень, бажань учнів, внутрішніх стимулів, установок.

І.К.Маркова також наголошує, що без цілей мотиви створюють лише потенційну можливість розвитку учня, реалізація ж якої відбувається саме завдяки процесам цілепокладання. Цілі навчання нею поділяються на наступні види: кінцеві (досягти певного результату, оцінки, розв'язати завдання), проміжні (знайти декілька способів вирішення завдання тощо) [5, с. 22]. Таким чином мотиви навчання реалізуються завдяки цілям, які ставить перед собою кожен окремий учень та способів їх досягнення. Це свідчить про тісний взаємозв'язок цілей та мотивів навчання.

Спонукальна сила мотивів та яким саме цей мотив є для учня залежить від обставин, віку, індивідуальних та психологічних особливостей учнів. Вагомого значення набувають власне внутрішні якості особистості, досвід учнів та ін. Саме від всіх цих обставин і залежатиме, які саме мотиви будуть провідними для того чи іншого учня, яке значення для нього вони будуть відігравати та як саме спрямовуватимуть його діяльність.

Для того, щоб навчальна діяльність учнів була успішною, вчитель має розвивати саме позитивну мотивацію навчання, формувати мотиви навчання, викликаючи при цьому в учнів не лише інтерес, але й бажання вчитись. Ю.К.Бабанський зазначає, що будь-який метод, що використовує вчитель у навчально-виховній роботі, може виконувати мотиваційну функцію. Проте все ж серед методів навчання він виділяє

окрему групу методів стимулювання та мотивації навчання, спрямованих на формування позитивної мотивації та стимулювання учнів до активної пізнавальної діяльності. У відповідності до основних груп мотивів навчання Ю.К.Бабанський поділяє методи стимулювання на дві групи, а саме [2, с. 183-195]:

1. Методи формування пізнавальних інтересів (створення ситуації інтересу, пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій (опора на життєвий досвід учнів), навчальні дискусії, диспути, створення ситуацій новизни, створення ситуацій успіху та ін.).

2. Методи стимулювання обов'язку і відповідальності (метод роз'яснення учням суспільної та індивідуальної значимості навчання, метод пред'явлення вимог до навчання, методи заохочення і покарання).

Ці методи покликані стимулювати в учнів інтерес до навчальної діяльності та формувати бажання досягати в ній високих результатів, відповідних успіхів. Бажання досягти успіху сприятиме виробленню в учнів стійкої позиції щодо навчальної діяльності, формуватиме відповідні якості особистості, а також сприятиме позитивному ставленню учнів до навчання, отримання нових знань, збагачення власного світогляду.

Т.В.Бланк наголошує, що успіх навчальної діяльності залежить саме від того як уміло вчитель формує позитивну мотивацію навчання. Оскільки чим вищий рівень мотивації, тим більших результатів учень зможе досягти. Для цього крім використання відповідних методів стимулювання вчитель має виконувати й інші завдання, а саме: вивчати мотиваційну сферу кожного учня; враховувати інтереси і нахили учнів; надавати учням шанс себе проявити; формувати нові мотиви, що підвищать інтерес учнів до діяльності; спонукати до ціле покладання; створювати здорове суперництво, а також підтримувати успіх учнів та створювати для цього відповідні умови [3, с.2-4]. Вчитель повинен використовувати усі можливі методи, засоби навчання з метою формування позитивної мотивації та бажання учнів вчитись. Лише за таких умов навчання буде учням цікавим та викликати у них інтерес та захоплення.

Стимулювання навчальної діяльності учнів може мати як безпосередню так і опосередковану дію. Це означає, що один і той же стимул може по-різному впливати на учнів, зокрема, на мотиви навчання, в залежності від їх ставлення до цих стимулів, бажання, готовності та прагнення відзиватись на них, від настрою учнів тощо. Тому головним завданням вчителя є створення відповідних умов, що викликали б в учнів відповідну реакцію на стимулювання, тобто перетворили б стимули у відповідні мотиви навчання [2, с.181].

Формуючи позитивну мотивацію учнів вчитель не лише розвиває інтерес чи відповідальне ставлення до навчання, але й сприяє формуванню бажання досягати високих результатів та почувати себе успішною особистістю. Це в свою чергу сприяє як підвищенню пізнавальної активності учнів, так і формує відповідні якості особистості. Успіх такої діяльності залежить від індивідуальних особливостей кожного учня та правильно організованої, ефективної роботи вчителя.

Отже, для формування позитивної мотивації навчання слід застосовувати різні методи, засоби та прийоми стимулювання. Вироблення в учнів бажання вчитись та отримувати нові знання є першочерговим завданням освіти. З цією метою слід також впроваджувати новітні технології для стимулювання та вироблення позитивної мотивації навчання.

Перспективними напрямками нашого дослідження є аналіз новітніх освітніх технологій, зокрема створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі. Також дослідження мотивації учнів на досягнення успіху та розробка і впровадження методів створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими молодшими школярами.

Список використаних джерел

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів.– К. : Радянська школа, 1974.– 120 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе.– М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Бланк Т. В. Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів / Т. В. Бланк // Початкове навчання та виховання : наук.-метод. журн. - Харків : Основа. – 2009. – № 16/18.– С. 2-9.
4. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. — М. : Педагогика, 1972.— 352 с.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
6. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) – К. : Миллениум, 2004. — 521 с.

In the article carried out the theoretical analysis of forming of positive motivation for the developing of interest of studies and desire to succeed by pupils during the study.

Key words: *motivation, reason, motivation of studies, methods of stimulation, success.*

УДК 378

Герасимова І.Г. , Кочурська І.В.

ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНИХ ПРОБЛЕМ

Демократичні перетворення суспільного життя в Україні надають проблемі гуманізації особливого значення. Суттєвою перешкодою на шляху реалізації завдань гуманізації освітньої системи постають проблеми гендерного характеру. Розгляду теоретичних засад утілення гендерного підходу в систему освіти у контексті її гуманізації присвячена дана стаття.

Ключові слова: *професійна підготовка, гуманізація, гендерний підхід.*

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів набуває особливої актуальності на сучасному етапі розбудови національної системи освіти і входження України до європейського освітнього простору за всіма напрямками Болонського процесу. Удосконалення фахової підготовки педагогів у ВНЗ передбачає реалізацію низки важливих концепцій, що визначають сучасні пріоритети в освіті. Застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання, гуманістичних підходів, максимальна індивідуалізація навчально-виховного процесу, створення належних умов для саморозвитку особистості, самореалізація потреб молодшої людини та її природних задатків – тенденції, без яких неможливо уявити прогресивний розвиток педагогічної науки, процес оволодіння професійними знаннями й уміннями. Упровадження демократичних засад і принципів гуманізації системи освіти в Україні, що відповідає загальноєвропейській спрямованості на базові цінності, зумовлює актуальність урахування гендерної проблематики в процесі становлення майбутніх педагогів.

Основні положення гуманізації освіти викладено в нормативних документах, які визначають державну політику в цій галузі, напрями її реформування: Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ ст., законі України «Про

вищу освіту», Державній Національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Державній програмі «Учитель», Концепції педагогічної освіти України. Важливими для нашого дослідження є наукові праці, присвячені підготовці майбутніх фахівців в умовах ВНЗ (А. Алексюк, А. Андрущенко, О. Біда, В. Кремень, М. Сметанський, О. Пехота, В. Шахов). Г. Балл розглядає психолого-педагогічний аспект гуманізації загальної та професійної освіти. Філософські проблеми гуманізації, її механізми висвітлюють І. Аносов, М. Бахтін, Р. Беланова, І. Зязюн, М. Євтух, П. Кононенко, В. Семиченко, О. Сухомлинська. Різні аспекти гуманізації навчально-виховного процесу проаналізовано в працях С. Бондар, С. Гончаренко, Н. Ничкало та ін.

У річищі досліджуваної проблеми актуальними є роботи, що стосуються професійної підготовки майбутніх педагогів. Зокрема, питання вдосконалення змісту, форм і методів формування педагогічних умінь і навиків розглядали О. Абдуліна, В. Безпалько, Н. Никандров, Н. Тимошенко; створення професіограми сучасного вчителя – у полі зору О. Киричук, В. Сластьоніна, О. Щербакова; питання набуття студентами професійної майстерності висвітлювали Т. Грінченко, Л. Рувінський, М. Солдатенко; посилення особистісного підходу в процесі фахової підготовки обстоюють І. Бех, Д. Белухін, Є. Бондаревська, В. Суриков; важливість ціннісно-сміслового підходу в навчанні майбутніх спеціалістів обґрунтовують А. Бойко, Л. Кондратова, О. Рудницька.

Проблеми підготовки фахівців до реалізації гендерного підходу в професійній діяльності, формування гендерної культури студентів ВНЗ знайшли відображення у дисертаційних дослідженнях С. Гришак, І. Іванової, І. Мунтяна, Н. Приходькіної, П. Терзі та ін.

Слід зазначити, що попри значну наукову розробленість актуальних освітніх проблем, більшість дослідників і педагогів говорять про кризу сучасної системи освіти, причина якої вбачається у перетворенні освіти на утилітарне засвоєння вузького спектру професійних знань і навиків, у втраті ціннісного аспекту знань, їх гуманістичного підтексту. До базових цінностей, зокрема, належить визнання гендерної рівності, створення однакових умов для професійного й особистісного розвитку майбутніх фахівців, незалежно від статі та з урахуванням гендерних особливостей. Саме тому є потреба в окресленні завдань гуманізації професійної підготовки педагогів крізь призму гендерних проблем.

Мета статті – розглянути зміст і перспективи гуманізації навчання і виховання майбутніх педагогів з позиції гендерного підходу, шляхи його реалізації у фаховій підготовці студентів ВНЗ.

На початку ХХІ ст. проблема гуманізму, гуманізації сфер суспільного життя набуває особливого значення. Це зумовлено взаємозалежністю усіх елементів світу, важливістю порозуміння на індивідуальному й міжособистісному рівнях, визнанням пріоритету духовних цінностей, ідеології людини й людяності. Походження терміна «гуманізм» сягає грецької та римської античності. Цицерон розумів гуманізм як «ідеал освіти заможних римлян, змістом якої було... виховання людей... за грецьким зразком...» [1, с. 169] Поняття «гуманізм» у значенні відповідності людській сутності уперше було вжите філософом Панецієм (Рим – Афіни). Давньокитайський учений Конфуцій обстоював принципи людяності, справедливості й обов'язку, довіри і релігійної моралі [2]

Як явище культури, гуманізм заявив про себе в період Ренесансу, коли стверджувалося ставлення до людини як до найвищої цінності, що передбачало визнання її прав на свободу, щастя, розвиток (ідея людяності). У добу Просвітництва проблеми людини, суспільства, перспектив розвитку людських відносин стають пріоритетними у працях філософів (Я. Коменський, К. Гельвецій, Й. Песталоцці). З огляду на сучасне розуміння гендеру, категорії щастя і свободи набувають дещо іншого забарвлення у порівнянні з тлумаченням їх у минулому. Це свідчить про

історичну змінність цих понять, про те, що кожна епоха має свої ідеали, свої світоглядні установки, а тому соціальні умови, за яких суспільне становище жінок розглядатиметься як рівне зі статусом чоловіків, ще попереду.

Сучасні науковці розглядають гуманізм як світогляд, у центрі якого ідея людини як найвища цінність, її рівноправність як морально-духовної істоти щодо інших людей, природи, суспільства (вузьке розуміння). У широкому контексті гуманізм – феномен культури, що стимулює загальний прогрес світової цивілізації. Синтез цих визначень дозволяє В. Бітаєву характеризувати гуманізм як динамічну систему поглядів, уявлень, моральних принципів, що заперечують будь-які прояви нерівноправності в суспільстві, а також як практичні дії, що реалізують ці принципи в усіх сферах суспільного буття [3].

Слушною є характеристика поняття гуманізму, подана російським культурологом Т. Панфіловою, як «історично обумовленої системи поглядів, що визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає її як свідомий об'єкт своїх дій, розвиток якого за законами власної діяльності є необхідною умовою розвитку суспільства» [4, с. 116]. Отже, кожний тип цивілізації відрізняється від попереднього певним комплексом уявлень про гуманізм, засобами і механізмами його інтеграції в соціальне життя. Так, зародження гуманізму в первісному суспільстві було пов'язане з поняттями рівності, справедливості, гідності. Ідея гуманізму в стародавніх Індії, Єгипті, Китаї, Греції ґрунтувалася на уявленні про людину як найвищу цінність, творця культури, носія духовності – саме це стало головним змістом гуманістичної ідеології та процесу розвитку людської цивілізації. Важливим для нашого дослідження є положення про те, що кожна людина може мати самостійні судження і керуватися ними. Гуманізм Відродження став ідейною основою усіх форм духовної культури, зокрема вчення гуманістів XVIII-XIX ст.

За часів капіталізму гуманістична тенденція зазнала деформації в марксистській та постмарксистській світоглядно-методологічних установках, що спричинило подальше її перекручення, перетворення на псевдогуманістичну. У тоталітарний період «пролетарський гуманізм» ґрунтувався на насильстві над особистістю, нещадній боротьбі з опозиціонерами ніби-то за побудову безкласового справедливого суспільства [5].

«Новий гуманізм» другої половини ХХ ст. базується на запереченні антидемократичного режиму. У цей час європейська гуманістична орієнтація розгортається у двох напрямках: один пов'язаний з осмисленням людської долі через призму перспектив соціального розвитку; другий зосереджується на сучасних проблемах буття людини. Виникають та активно впроваджуються різноманітні соціальні проекти гуманізації людських взаємин в умовах виробництва й повсякденного спілкування (концепції «якості життя», «гуманістичного комунітаризму» тощо). Поширюються також екзистенціалістські проекти гуманізму: песимістичний (М. Гайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Камю) та оптимістичний (Л. Тренс, М. Поланті, Р. Мей, Д. Гелбрун) [6].

Сьогодні гуманізм XVII-XX ст., на думку науковців, потребує перосмислення й адаптації до нових історичних умов, оскільки суспільні трансформації, що є ознакою переходу від індустріального до постіндустріального суспільства, вимагають використання потенціалу кожної людини. З погляду вчених, індивідуалізація сучасної цивілізації може вести як до гуманізації людства, так і до дестабілізації світу. Саме тому особливого значення набуває важливість взаємодії, співпраці, гуманізації усіх сфер життя, розвитку особистості кожної людини, визнання пріоритету духовних цінностей [2].

Україна має великий досвід гуманізації навчання й виховання. Розвиток гуманістичних ідей в історії української педагогічної думки тісно пов'язаний з традиціями національного виховання. Гуманізм був серед основних принципів

педагогіки за часів Київської Русі (літературні твори митрополита Іларіона «Слово про закон і благодать», Володимира Мономаха «Повчання», Нестора «Повісті врем'яних літ») [7]. В епоху українського національного Відродження (XVI-XVIII ст.) принципи демократизації та гуманізації втілювалися в діяльності братських, січових і козацьких шкіл.

Визначальними для розвитку й спрямованості вітчизняної суспільної думки, освіти й культури стали педагогічні погляди Г. Сковороди, М. Драгоманова, М. Грушевського, М. Костомарова, В. Винниченка, П. Юркевича, А. Духновича. Центром української духовності й осередком гуманістичної педагогіки стала Києво-Могилянська академія (КМа), принципи навчання в якій ґрунтувалися на демократичності й неупередженості, а особлива увага приділялась вихованню студентів, спонуканню їх до самовдосконалення, розвитку почуття свободи особистості в поєднанні з вимогою дисциплінованості й працелюбства. Природність процесу виховання в КМа забезпечували: добірність наставників, створення гідної та праведної атмосфери [2, с. 95-106].

Видатні педагоги-гуманісти кінця XVIII-початку XIX ст. (М. Пирогов, М. Добролюбов, І. Котляревський, В. Капніст) вбачали мету виховання в формуванні моральності, духовності людини, обстоювали індивідуальний підхід і всебічний розвиток вихованців. Утвердити принципи гуманного виховання прагнув К.Д. Ушинський, який заклав основи національної гуманістичної педагогіки. Освітнім ідеалом І. Франка була всебічна, звільнена від усяких забобонів, глибоко народна й національна за формою, гуманна школа [7].

Засновник новаторської гуманістичної педагогіки XX ст. В. Сухомлинський розглядав гуманізацію на державному рівні як принцип взаємин між суспільним і особистим, як сутність педагогіки. Важливе місце в розробленому педагогом гуманізмі належить думкам про піднесення людини як найвищої соціальної цінності, про ствердження її почуття гідності, поваги до себе та інших. Він вказує шляхи виховання гуманності: раціональна організація уроку, методика його проведення, індивідуальний підхід і власний приклад, система бесід на етичні теми, диспути, казки, гумор, гуманні взаємини в родині [8, с. 308].

У розвитку сучасної української гуманістично спрямованої думки визначною є «педагогіка співробітництва» (80-90 рр. XX ст.), автори якої – відомі педагогічно-науковці: Ш. Амонашвілі, І. Якиманська, С. Сисоева, Н. Бібік, С. Подмазін, В. Рибалка, Л. Романишина.

І. Бех розкрив наукову сутність особистісно-орієнтованої освіти, створив технології, спрямовані на духовне зростання людини. Загальнопедагогічні основи наукового розроблення проблеми сучасного гуманізму висвітлює вчений-педагог Г. Балл (зокрема педагогічні орієнтири гуманізації загальної та професійної освіти), згідно з якими кожна людина володіє невичерпними можливостями особистісного розвитку, які можуть бути реалізовані кожним індивідом за умови надання йому потрібної соціальної підтримки [9]. Погляди вченого набувають особливого значення в контексті реалізації гендерного підходу в усіх сферах життєдіяльності людини, створюючи теоретичне підґрунтя для впровадження принципу гендерної рівності в систему освіти.

У процесі професійного розвитку людина не лише збагачується знаннями, вона має усвідомити себе як особистість, отримати можливість проявити все те, що закладено в ній природою. Отже, під гуманізацією освіти слід розуміти створення соціально-ціннісної та морально-психологічної основи для взаємин між суб'єктами педагогічного процесу, здатної забезпечити становлення особистості того, хто навчається, а критерієм повинна бути міра індивідуального самовизначення. Щодо цього слушною є позиція Є. Шиянова, який розглядає гуманізацію освіти як соціально-педагогічний феномен, що відображає суспільні тенденції в побудові й

функціонуванні освітньої системи. На думку автора, сутність цього феномена полягає в тому, що:

- гуманізація – це процес, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчої діяльності, пізнання і спілкування;
- гуманізація є важливою характеристикою способу життя, вона передбачає нові відносини між педагогом і учнем;
- гуманізація – ключовий момент нового педагогічного мислення, що змінює погляд на характер і суть навчально-виховного процесу, в якому педагоги й вихованці стають суб'єктами розвитку своєї творчої індивідуальності [10].

Значною перешкодою на шляху гуманізації стають упередження патріархального характеру, що значно обмежують сферу професійної та особистісної самореалізації потенційних фахівців і фахівчинь. Ці обмеження мають гендерне забарвлення, хоча на офіційному рівні чоловіки й жінки розглядаються як повноцінні учасники соціального розвитку, а гендерний підхід визнаний необхідною умовою існування демократичного суспільства. Реальні трансформації гендерних відносин в суспільстві з одного боку, а також численні гендерні стереотипи, зокрема в системі освіти – з другого створюють суперечність сучасного етапу соціального розвитку, яка відбиває його особливості та зумовлює необхідність упровадження гендерного підходу. Саме гендерний підхід має стати компонентом гуманістичних, демократичних перетворень відносин між учасниками навчально-виховного процесу, одним зі шляхів досягнення гендерного паритету в державі.

«Гендерна рівність – це рівність чоловіка й жінки перед законом у прояві всіх своїх соціальних сил, можливість вільного вибору ними форм соціальної активності, свободи самовираження, самоствердження відповідно до власних гендерних інтересів і потреб» [11, с. 207].

Під час вирішення проблеми гендерної рівності особливо наголошується на необхідності врахування відмінностей між статями, зважаючи на багатоваріативний вплив чинника статі у синергізмі біологічного й соціального. Гендерний підхід в освіті передбачає таку організацію навчання у ВНЗ, яка сприятиме реконструкції традиційних обмежень щодо розвитку потенціалу особистості, створенню умов для розкриття здібностей суб'єктів, формуванню відповідного рівня індивідуальної гендерної свідомості, структуру якої складають життєві позиції, цілі та ідеали майбутньої професійної діяльності тощо. А це потребує розробки нових підходів до навчання, оновлення його змісту, що відображає специфіку гендерного підходу.

Головним завданням, яке вирішується внаслідок застосування гендерного підходу, на думку вчених [12], є демонстрація історичної змінності та соціальної зумовленості гендерних стереотипів, зосередження уваги на тому, щоб поведінка людини більшою мірою визначалася особистими нахилами, а не вимогою поводитись «як належить».

Долучаючись до позиції науковців [13], ми можемо виокремити принципи реалізації гендерного підходу в освіті, а саме:

- демократичність, що передбачає забезпечення рівних прав в отриманні якісної вищої освіти й участі в суспільному житті;
- визнання рівноправності особистості, що має в основі, за висловлюванням Г. Сковороди, нерівну рівність [14], а саме – врахування відмінностей в організації життєдіяльності, фізіологічних особливостей;
- партнерські взаємини як між студентами різної статі, так і між викладачами й студентами, а також між викладачами ВНЗ.

Згідно з гендерним підходом, відмінності в поведінці, мисленні та сприйманні визначаються не лише психобіологічними, а й соціальними чинниками, такими, як виховання відповідно до поширених у кожній культурі уявлень про чоловіче й жіноче призначення. Тому гендерний підхід в освіті передбачає:

- диференційований підхід з боку викладачів (у ході дискусій, наприклад, слід ураховувати, що дівчата віддають перевагу обміну думками, а не захисту чітко визначених позицій, вони меншою мірою схильні демонструвати свої знання, часто соромляться говорити перед аудиторією);

- урахування складнощів процесу зміни уявлень, стереотипів, які стосуються поведінки, зовнішнього вигляду, мислення, що властиві представникам різної статі;
- наявність суперечності між стереотипними уявленнями, що притаманні суспільній свідомості, і власними бажаннями й схильностями людини [15].

Реалізація гендерного підходу в системі освіти передбачає активне залучення учасників навчально-виховного процесу до гендерних досліджень, у ході яких виявляється історична змінність і умовність гендерних стереотипів, а також те, що вони стримують розвиток особистості. Необхідним є введення гендерного знання в коло соціально-гуманітарних дисциплін, розробка спецкурсів з гендерної проблематики, відповідна тренінгові робота щодо формування якостей, які дозволяють відчувати свободу під час власного вибору без обмежень прав і свобод інших.

Очікувати реальної гуманізації освітнього процесу через реалізацію гендерного підходу було б годі без підготовки до нього корпусу викладачів навчального закладу, свідомість яких, на жаль, значною мірою сформована в умовах панування патріархальних поглядів на стать і соціальний статус жінок. Усвідомлення суттєвих соціально-економічних змін і відповідних трансформацій способу життя сучасної молоді – неабияка проблема, без подолання якої навряд чи можна сподіватись на реальні результати. Саме впровадження гендерного підходу в систему освіти дозволяє переосмислити гуманістичний потенціал вітчизняної освіти, аби він відповідав реаліям нашого часу.

Список використаних джерел

1. Словарь античности. Пер. с нем. – М. : Прогресс, 1989. – 704 с.
2. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) : Монографія. - К. : Центр практичної філософії, 2001. - 216 с.
3. Бітаєв В.А. Естетичне виховання і гуманізація особи. – К. : ДАККіМ, 2003. – 232 с.
4. Панфилова Т.В. О содержании понятия «гуманизм» //Философские науки. – 1990. - № 9. – С. 116.
5. Андрущенко В.П., Губерський Л.В., Михальченко М.І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К. : Знання України, 2002. - 580 с.
6. Андрущенко В.П., Губерський Л.В., Михальченко М.І. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія - К. : Генеза, 2006. - 656 с.
7. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / [За ред. О.О. Любара] - К. : Знання, КОО, 2003. - 450 с.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям: Вибрані твори в 5т. // В.О. Сухомлинський - Т. 3. - К. : Рад. школа, 1977.
9. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах [Текст]/ Г.О. Балл - К.; Рівне: Вид-во О. Зень, 2007. - 172 с.
10. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посібник/ за заг. ред. В.В. Олійник, Л.І Даніленко. – К., Логос, 2004. – 212 с.
11. Костикова І., Митрофанова А., Пулина Н., Градскова Ю. Перспективи гендерного образования в России: взгляд педагога/ И. Костикова, А. Митрофанова, Н. Пулина, Ю. Градскова// Высшее образование в России. – 2001. - №2. – С. 68-75.
12. Гендерная интеграция : Возможности и пределы социальных инноваций// Ред.-сост. О.Б. Савинская, Е.В. Кочкина, Л.Н. Федорова. – СПб. : Алетейя. – 2004. – 298 с.
13. Сковорода Г. Твори: у 2т. - / Г. Сковорода К., 1961. – Т.1. – С. 345.
14. Смоляр Л.О. Становлення гендерної освіти в Україні/ Основи теорії гендеру: Навчальний посібник / Л.О. Смоляр – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 504-519.

Humanization of all spheres of social life is a condition of democratic transformations in Ukraine. Gender problems are prevent from realization of tasks of humanistic process in education. The Article is devoted to consideration of theoretical foundations of inculcation of gender approach to educational system in the context of its humanization.

Key words: professional training, humanization, gender approach.

УДК 371. 11: 024

Гольфельд Я.А.

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО АЛГОРИТМУ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розглядається наукове обґрунтування універсального алгоритму управління загальноосвітнім навчальним закладом та необхідність його застосування в управлінській діяльності

Ключові слова: алгоритми управління загальноосвітнім закладом, універсальний алгоритм управління.

Кризовий стан системи управління загальноосвітнім навчальним закладом (далі ЗНЗ) обумовлюється не тільки як результат неправильних управлінських стратегій та обмеженості управлінських поглядів, але, перш за все, як наслідок виникнення до кінця ХХ століття в теорії управління і педагогічній науці значної кількості концепцій, які неможливо однозначно детермінувати за рівнем ефективності очікуваного результату від їх впровадження. Існування великої кількості теорій, методів, методик призводить до проблеми вибору критеріїв для визначення системи найбільшої ефективності очікуваного результату від їх впровадження.

Виходячи з даного висновку, наукове обґрунтування універсального алгоритму управління загальноосвітнім навчальним закладом набуває особливу значимість і актуальність як поняття, яке зіставляє різні погляди, концепції в єдину універсальну схему (алгоритм) для вирішення поставлених завдань. Тому, у пропонованому дослідженні науково-практичного характеру поставлена цільова установка обґрунтування сутності та об'єктивних причин введення поняття «Універсальний алгоритм управління загальноосвітнім навчальним закладом». Дане обґрунтування покликане розкрити загальний механізм, який сприяє впровадженню інноваційних управлінських технологій, і вирішити проблему оцінки ефективності очікуваного результату.

Аналіз алгоритмів керування, що застосовуються в управлінській діяльності, дозволив встановити і синтезувати сучасні досягнення вчених, які науково обґрунтували: 1) у теорії управління - «Універсальний алгоритм управління» - В. А. Поляков [12, с. 35 - 63], 2) у педагогічній науці «Алгоритм управління ЗНЗ» - В. Е. Луначек [7, с. 7].

Універсальний підхід у системі управління склався на базі Міжнародної наукової школи Універсології з 1994р. на основі сформульованої В. А. Поляковим теорії універсального управління, теорії перехідних процесів, теорії відносності свідомості відповідно до універсальних закономірностей розвитку, за якими розвивається будь-яка система життя в природі (біологічна, технічна, соціальна). З виникненням міждисциплінарної науки «Універсології» (автор В. А. Поляков) [12], був розкритий Загальний Закон розвитку. Автор наводить докази існування універсальних законів і закономірностей на основі геометричних перетворень і динаміки розвитку систем. Будь-яка система життя розвивається по універсальних (філософських) законах взаємодії (взаємозв'язку).

Формуванню універсального підходу в управлінні сприяли наукові досягнення і відкриття.

400 років до н.е. вчений давнини *Сократ* виводить формулювання принципу менеджменту, як універсальний менеджмент [13, с. 8].

А. Файоль вважав, що виведені ним принципи є універсальними і застосування їх у практичній діяльності має бути гнучким [13, с. 17].

Дж. Д. Муні визнав універсальність принципів організації [13, с. 13].

Bertalanffi L. в 1937р. визначає підвищення ефективності міждисциплінарних досліджень із застосуванням принципу універсальних закономірностей у вивченні проблем в системах принципово різної природи [15, с. 14-78].

Радянський енциклопедичний словник (1981) дає характеристику універсальним законам, як загальним, або універсальним законам (закони діалектики), які носять об'єктивний характер, існують незалежно від свідомості людей. Пізнання законів складає завдання науки, виступає основою перетворення людьми природи і суспільства, і визначає універсалії, як загальні поняття.

Г. В. Єльнікова вважає, що причиною відсутності загального розуміння процесів еволюційного розвитку, є недостатньо досліджуваною областю пізнання та застосування загальних законів розвитку існуючих у природі [5, с. 3-16].

Розвиток природознавства дозволило виділити універсалії як закономірності будови світу. Так виникла Ньютон-картезіанська модель світу.

Відкриття в галузі електромагнетизму і будови атома в квантовій механіці (*Резерфорд, Бор та інші*) і теорії відносності *А. Ейнштейна* дозволили дослідити закономірності у формуванні мікросвіту.

Науково обґрунтувати необхідність введення в педагогічну науку нового поняття «Універсальний алгоритм управління загальноосвітнім навчальним закладом»; в систему управління загальноосвітнім навчальним закладом – універсального алгоритму управління.

Необхідність введення в педагогічну науку поняття «Універсальний алгоритм управління ЗНЗ» обґрунтовуємо наступними чинниками.

1. Структурована система з наявністю зв'язків між елементами (підсистемами), як правило, виявляє складну багатоваріантну поведінку. Рівень складності і визначається кількістю підсистем і наявністю ієрархії структури елементів (*Гайсенок В. А.*) [3, с. 4].

Ми вважаємо, що складне багатоваріантне функціонування ЗНЗ можливо розкрити, вибудувавши ієрархію підсистема-система-надсистема за допомогою моделювання універсального алгоритму управління ЗНЗ.

2. У розвитку системи істотну роль відіграють як детерміністичні, так і випадкові процеси. Багато процесів носять випадковий характер і описуються імовірнісними характеристиками. Поняття “аттрактор” близько поняттю “мета” (*Аглулін І. А.*) [1, с. 21].

Ми вважаємо, що, застосовуючи поняття «аттрактор як мету», вирішуємо проблему випадкового характеру в управлінській діяльності.

3. Якщо працює випадковість, то мають місце блукання, але не які завгодно, а в рамках цілком детермінованого поля можливостей (*Князева Н.*) [6, с. 20].

Ми вважаємо, що формування детермінованого поля можливостей ЗНЗ можливо здійснити, застосовуючи методіку моделювання універсального алгоритму управління ЗНЗ.

4. Випадковостей не існує, є лише відносність ступеня пізнання об'єктивної реальності як причини розвитку. Також не існує процесів, що мимовільно протікають, але є непізнані закономірності, що стимулюють розвиток системних відносин як інтенція надсистеми (*Поляков В. А.*) [12, с. 54-63].

Ми вважаємо, що пізнання об'єктивної реальності як причини розвитку системи управління ЗНЗ, можливо здійснити на основі пізнання дій універсальних закономірностей розвитку в їх зв'язку з інтенцією надсистеми.

5. Структурне перетворення системи пов'язане з проходженням нею відповідної перехідної фази і точки біфуркації з характерною для неї невизначеністю (*Глазьев С. Ю.*) [4, с. 3-16].

Ми вважаємо, що структурне перетворення системи управління ЗНЗ в перехідній фазі (точці трансформації в якісно новий стан), можливо здійснити, застосовуючи методіку моделювання універсального алгоритму управління ЗНЗ.

6. За теорією відносності час і простір – відносні прояви єдиного процесу життя.

Гегель поділяє просторово-часові форми за належністю до об'єктивного і суб'єктивного буття, інтерпретуючи простір як ознаку матеріального буття речей, а час – як ознаку їх духовного буття (*Хотинська Г. А.*) [14, с. 33].

Ми вважаємо, що розуміння прояву єдиного процесу розвитку ЗНЗ з'єднає в управлінській діяльності зусилля педагогів з фізичного і духовного вдосконалення учнів. Дане з'єднання стає можливим при застосуванні універсального алгоритму управління ЗНЗ.

Ми вважаємо, що виключити міру хаосу в системі управління ЗНЗ неможливо і не доцільно, оскільки виключається всяка можливість подальшого вдосконалення системи управління ЗНЗ. Застосування поняття детермінованого хаосу можливо із застосуванням методики моделювання універсального алгоритму управління ЗНЗ. Існуючі в природі універсальні закономірності розвитку діють незалежно від того, знаємо ми їх чи ні, розуміємо чи ні, згодні або не згодні. Універсальні закономірності об'єктивні, але їх дія сприймається і усвідомлюється суб'єктивно, в залежності від досвіду дослідника (рівня свідомості вченого), або на певному щаблі розвитку не усвідомлюється зовсім, діючи лише на рівні підсвідомості. Якщо б не було універсальності, то ми тоді мали б нескінченні відмінності в структурі побудови систем. Ми не змогли б входити в контакт один з одним.

Загальні універсальні закономірності розвитку підтримують розвиток життя за універсальною схемою (алгоритмом). При цьому сфера причин в алгоритмі – це, той простір, в якому формується керуючий вплив (ідея, думка, мозок, дирекція і так далі). Сфера слідства в алгоритмі - це простір, на який спрямований керуючий вплив (працівники, колектив і так далі). Причинно-наслідкова схема (7 рівнів причинно-наслідкового зв'язку) відображена на рис. 1.

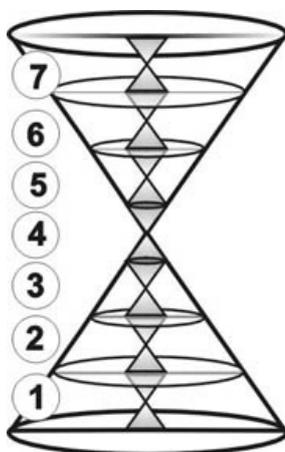


Рис. 1. Рівні причинно-наслідкового зв'язку системи управління

На Рис. 1 ми бачимо троїсту причину (7, 6, 5) і адекватний їй потрійний наслідок (1, 2, 3), а також 4-перехідний процес між ними.

1-й рівень – структуроутворення системи управління зі складових її підсистем.

2-й рівень – встановлення зв'язків між підсистемами;

3-й рівень – організація взаємодії, управління підсистемами в системі;

4-й рівень – перехідний - інтеграція систем;

5-й рівень – міжсистемні структуроутворення;

6-й рівень – інтеграція та ієрархічна систематизація систем;

7-й рівень – міжсистемні управління і перехідний процес в надсистему.

Систематизуючи наукові досягнення в теорії управління, ми відстежуємо шлях побудови універсального алгоритму управління *В.А. Поляковим* і підтверджуємо

істинність використання універсальних закономірностей розвитку в його побудові на 7-ми рівнях системи управління в просторі і з 12-ти етапами розвитку в часі (Рис. 2).

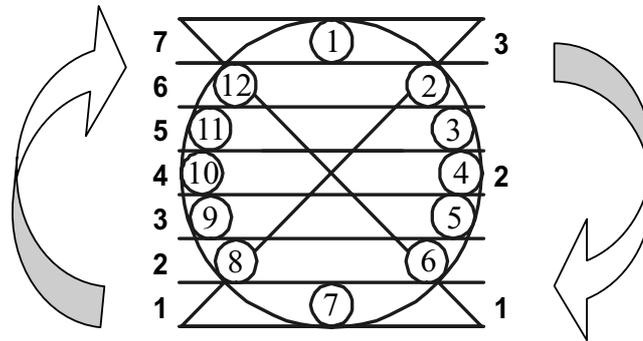


Рис. 2. Універсальний алгоритм управління

Застосовуючи універсальний алгоритм управління, розроблений *В.А. Поляковим*, наприклад, у системі управління ЗНЗ, стає можливим сформуванати управлінський цикл із 12-ти етапів, як 12 блоків організаційних завдань.

Далі, моделюючи систему управління ЗНЗ, ми визначили той факт, що наукові досягнення, виявлені в теорії управління, не знайшли свого відображення в педагогічній науці.

В даний момент, ще не встановилося єдиної думки про вектор розвитку системи управління ЗНЗ. Між тим, це питання є головним, визначальним, тому що від вектора розвитку системи управління залежить визначення перспектив подальшого вдосконалення системи управління ЗНЗ. Складність полягає в тому, що в освіті необхідно прийняти і усвідомити відмінний від існуючого, кардинальний шлях розвитку системи управління ЗНЗ у всій її системності та повноті. Ми вважаємо, що система управління ЗНЗ повинна бути скоригована з урахуванням саме цього завдання і нами розроблено і науково обгрунтовано універсальний алгоритм управління ЗНЗ.

Дослідники питань внутрішкільного управління звертають увагу на необхідність застосування алгоритмізації в системі управління. Ці питання відображаються в роботах *Лясковського В. П.* [8], *Острроверхової Н. М.* [9, с. 28-34], *Бондар В. І.* [2, с. 85-101], *Підласого А. І.* [11], *Пікельної В. С.* [10, с. 56-60], *Луначека В. Е.* [7, с. 7] та інших.

Дослідження системи алгоритмізованого управління виявило спроби вчених визначити в алгоритмах закономірно існуючі зв'язки, тобто певні закономірності лежать в основі будь-якого алгоритму.

Безумовно, універсальні закономірності існували і до появи теорії управління і навіть до пізнання людиною даних універсалій. Так, наприклад, закономірності в природі матерії, описані у фізиці будови мікро-і макрокосмосу, демонструють об'єктивний характер універсалій буття.

На основі застосування універсального алгоритму управління ЗНЗ вирішуються такі проблеми, що мають місце в системі управління ЗНЗ:

- недостатньо вивчений еволюційний план управління процесами розвитку і його узгодження з системою управління ЗНЗ;
- мізерно мала увага приділяється вивченню причинно-наслідкових зв'язків в управлінській діяльності;
- не вивчені і не розкриті загальні (універсальні) закони та закономірності розвитку і немає досвіду застосування їх в системі управління ЗНЗ;
- недостатньо досліджено прикладне значення алгоритмізації та універсалізації в управлінській діяльності.

Застосовуваний в управлінській діяльності універсальний алгоритм управління ЗНЗ додасть системі управління унікальну практичну значимість. Обґрунтування необхідності введення універсального алгоритму управління ЗНЗ є той факт, що його застосування значно розширить практичні можливості з діагностики і прогнозування функціонування ЗНЗ. Наприклад, моделюючи універсальний алгоритм управління ЗНЗ, ми можемо адаптувати розроблені універсальні моделі (операційну та процесуальну) стосовно до системи управління ЗНЗ з розширенням можливостей щодо реалізації актуальної на сьогоднішній день мети школи. Застосовуючи універсальний алгоритм управління ЗНЗ, ми можемо з більшою часткою ймовірності знайти рішення будь-якої наявної проблеми, або ситуації, що виникла, тому що їх рішення здійснюється на основі універсальних закономірностей розвитку, тобто семиурівневої структури побудови управлінської діяльності в просторі і 12-ти етапів динаміки в часі.

Найбільш важливе застосування універсального алгоритму управління ЗНЗ у побудові організаційного механізму управління ЗНЗ. Чітке формування семи рівнів управлінської діяльності та її поетапна динаміка в часі зумовлюють якісні характеристики діяльності управлінських кадрів. Дотримання такого алгоритму виключає хаос у системі управління і додає їй системний, динамічний характер, що дисциплінує виконавців і підвищує рівень культури відносин взаємодіючих сторін.

Універсальне управління – це універсальний алгоритм найбільш ефективного, безконфліктного та сталого розвитку шкільного колективу, що визначає перспективну спрямованість подальших досліджень його застосування у підвищенні ефективності системи управління ЗНЗ. Стає реальністю впровадження системи шкільного самоврядування.

Список використаних джерел

1. Аглуллин И.А. Синергетическое представление социальных систем: концепция моделирования и управления // Анализ систем на пороге XXI века: теория и практика: Материалы межд. научно-практ. Конф. В 4-х томах / Сост. Т.Е. Сафонова. – М. : Интеллект, 1996. – Т.2. – С. 21.
2. Бондар В.І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання // Освіта і управління. – 1997.- Т.1. № 2. – С. 85-101.
3. Гайсенюк В. А. Программа спецкурса „Проблемы синергетики” / В. А. Гайсенюк. – Минск : М-во образования респ. Беларусь. Респ. ин-т высш. шк. и гуманит. образования, 1995. – С. 4.
4. Глазьев С.Ю. Закономерности социальной эволюции: вопросы методологии. // Анализ систем на пороге XXI века: теория и практика. Материалы межд. конф. 27-29.02.1996. в 4-х томах. / Сост. Т.Е. Сафонова. – М. : Интеллект,1996. - Т.2.– С. 3-16.
5. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 102 с.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Журнал «Вопросы философии». – 1992. - № 12. – С. 20.
7. Лунячек В.Э. Управление загалноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій / Дис. Канд.. пед. наук: 13.00.01 / ЦППО АПН України. – К., 2002. – С. 7.
8. Лясковский В.П. Моделі, методи і алгоритми побудови проектів систем організаційного управління іншим навчальним закладом: Автореф. дис.. канд.. техн.. наук: 05.13.22 / Нац. Транспорт. Ун-т, К., 2001. – 19 с.
9. Островерхова Н.М. Моделювання в управлінській діяльності директора // Директор школи. Україна, 1999. № 8. – С. 28-34.
10. Пікельна В.С. Управлінські моделі в керівництві школою // Рад. Школа, 1979. № 6. – С.56-60.

11. Підласий А.І. Педагогічні умови створення та застосування діагностичних експертних систем: Автореф. дис.. канд.. пед.. наук: 13.00.01 / ін.-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 25 с.
11. Поляков В.А. Универсология. – М. : Амрита-Русь, 2004. – 320 с.
13. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М.4
14. Хотинская Г. А. Время и хронология эстетического сознания / Г. А. Хотинская // Сознание и физическая реальность. – 1997. – Т. 2. – № 2. – М. : Фолиум. – С. 33.
15. Bertalanffi L. General system theory – critical review / L. Bertalanffi // Systems Behavior, edited by J. Beishon and G. Peters, Harper and Row, Publishers, London, New-York, Hagerstown, San-Francisco, 1972. – P. 14 – 78.

The article deals with scientific justification for a universal algorithm control of secondary schools and the need for its use in management

УДК 373.5.035.461:37.018.3

Канішевська Л. В.

УСВІДОМЛЕННЯ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОЛІ “МАЙБУТНІЙ СІМ'ЯНИН” ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті розглядається зміст та методика реалізації усвідомлення старшокласниками шкіл-інтернатів сутності соціальної ролі майбутнього сім'янина.

***Ключові слова:** педагогічні умови, соціальна зрілість, соціальна роль – майбутній сім'янин, старшокласники шкіл-інтернатів.*

Проблема виховання соціально зрілої особистості, яка характеризується активністю і відповідальністю за події власного життя, високою рефлексією себе та оточуючого світу, достатніми вміннями і навичками, необхідними для продуктивної взаємодії з іншими людьми, є пріоритетною в сучасному українському суспільстві.

Особливо актуальною є проблема виховання соціальної зрілості у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів, оскільки контингент учнів складають, в основному, педагогічно занедбані діти з негативним життєвим досвідом, для яких характерними є наявність дериваційного синдрому, втрата інтересу до навчання, труднощі у спілкуванні з оточуючими людьми, поверховість почуттів, складність у сфері самопізнання, агресивність, схильність до нервових зривів, пасивність, підвищена вразливість, порушення емоційних контактів з оточуючими, недовіра до дорослих, почуття відчаю та безнадійності, емоційна нестриманість, орієнтація поведінки вихованців на покроковий контроль із боку педагогів, споживацьке ставлення до держави і суспільства тощо.

Філософське осмислення проблеми соціальної зрілості знайшло відображення у працях (Л. Буєвої, Ю. Бардіна, О. Гундар, І. Мирославова, І.Половинки та інших.); соціологів (С. Іконникова, В. Лисовського, Л. Сохань, О. Харчева, Ф. Філіпова, В. Ядова та інших).

Проблемі соціальної зрілості велику увагу приділяли в своїх працях психологи (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І.Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Киричук, Г. Костюк, О. Леонтєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, П. Чамата та ін.).

Умови та механізми соціального дорослішання, досягнення відповідної зрілості розглянуто в концепціях зарубіжних та вітчизняних педагогів. Їх аналіз дозволив виділити наступні принципи, що лежать в основі теоретичних уявлень щодо процесів становлення зрілої особистості: саморозвитку особистості, розроблений представниками експериментальної педагогіки (А. Лай, Є. Мейман, А. Біне), заохочення юнацьких потреб та інтересів в освітньому процесі (Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер), дорослішання особистості в колективі (А. Макаренко, С. Шацький, І. Іванов, Х. Лийметс, Л. Новікова), соціального пристосування й відокремлення юнацтва (Т. Мальковська, А. Мудрик, В. Семенов та інших).

Проблема виховання соціальної зрілості окреслена в працях учених-педагогів (Б. Кобзаря [2], М. Лебедика [3], О. Михайлова [4], А. Мудрика [5], В. Радула [6], В. Сухомлинського [8] та інших).

Але, на жаль, незважаючи на ряд праць, які стосуються окремих аспектів виховання соціальної зрілості молоді, такий її аспект, як виховання соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, не знайшов широкого висвітлення.

Соціальна зрілість – складна інтегративна соціальна властивість особистості, яка виявляється у сформованості настановлень, знань та вмінь, спрямованих на реалізацію суспільних норм і вимог; прояв таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; добровільне й відповідальне засвоєння та використання сукупності основних соціальних ролей, які дозволяють особистості компетентно діяти в усіх сферах соціального життя, характеризується активністю й відповідальністю особистості за події власного життя на основі розвиненої рефлексії.

Соціальна зрілість розвивається в процесі соціальної взаємодії протягом усього життя людини як процес соціального наування та відповідної йому системи переконань.

Мета статті – розкрити зміст та методику усвідомлення старшокласниками шкіл-інтернатів однієї з головних соціальних ролей – майбутнього сім'янина.

Провідним засобом реалізації однієї з педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів – усвідомлення сутності основних соціальних ролей: громадянина, майбутнього сім'янина, майбутнього фахівця, “Я серед інших”, була розроблена нами програма “Виховуємо соціально зрілу особистість” [1], яка була запроваджена в позаурочну діяльність експериментальних шкіл-інтернатів.

Програма розрахована на 75 годин, складалася з чотирьох модулів: “Я – громадянин України”, “Я серед інших”, “Я – майбутній фахівець”, “Я – майбутній сім'янин”. Кожен із модулів включав теми, що опрацьовувалися протягом кількох занять, які проводилися в позаурочний час [1].

Важливе місце у вихованні соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів належало модулю: “Я – майбутній сім'янин”, що мав на меті підготувати старшокласників шкіл-інтернатів до виконання соціальної ролі – сім'янина; формування необхідних здібностей щодо побудови власної сім'ї, у якій реалізується зріле подружжя на основі материнської та батьківської позиції. Це дало можливість створити умови для засвоєння сучасного змісту та значення соціально-педагогічних інститутів шлюбу та сім'ї; сприяло формуванню установок по відношенню до статевих ролей та сексуальної поведінки; залученню старшокласників до традицій української родини.

Темами даного модуля визначили: “Юність – час подобатись”, “Багатство відносин: шлях у лабіринті”, “Формула щасливого шлюбу”, “Сімейна економіка”, “Сімейне господарювання”.

У рамках модуля “Я – майбутній сім’янин” опрацьовували тему “Юність – час подібатись”, яка включала три заняття.

1. “Ще раз про любов” (усний поетичний журнал).
2. “Підготовка школярів до сімейного життя” (поради дівчатам).
3. “Вступаючи у світ дорослих відносин” (розмова з юнаками).

Під час проведення усного поетичного журналу “Ще раз про любов”, який мав на меті формування моральної культури старшокласників, розуміння значення такої моральної категорії, як кохання в житті людини; з’ясування деяких передумов та норм, які покладено в основу справжньої любові; виховання бережливого ставлення до своїх почуттів та почуттів інших людей.

Проведенню усного поетичного журналу передувала попередня підготовка: пошук висловлювань про кохання; читання оповідання-притчі “Сон про тихих стареньких”.

На початку заняття обговорювалися висловлювання про кохання. Так, було обговорено наступні висловлювання: “Кохання є схильність знаходити задоволення в іншій людині” (Т. Лейбніц); “Кохання – це невідома сторінка, і ми всі пливемо туди кожен у своєму човні, і кожен із нас на своєму човні капітан, і веде човен своїм власним шляхом” (М. Пришвін).

Потім відбулося обговорення таких питань.

1. “Чи може людина прожити, нікого не люблячи?”
2. “Якщо людина кохає, які зміни з нею відбуваються?”
3. “Чому інколи кохання йде геть? З чим це може бути пов’язано?”
4. “Чи відчували ви в своєму житті почуття кохання?”
5. “Що ви при цьому переживали?”
6. “Що дає людині кохання?”
7. “Що дає кохання людству?”

Таким чином, було зроблено висновок, що саме кохання лежить в основі всіх великих творінь на Землі. Старшокласники дійшли до висновку, що передумовами справжнього кохання є:

- самообмеженість та впевненість у собі, доброзичливість та почуття внутрішньої гідності, а також щирість, відповідальність і терпіння;
- велике кохання сприймається не тільки як сексуальне партнерство, але й як справжнє подружнє життя. Воно доповнює цілісність і становить собою значну частину самоздійснення;
- у справжньому шлюбі партнери можуть мати різні інтереси і думки, котрі вони взаємоповажають, але вони постійно співпадають у своїх ідеалах.

Партнерство, в якому цей ідеал збігу стає спільним досвідом – дійсністю, і є справжнє кохання.

Потім обговорювали оповідання-притчу “Сон про тихих стареньких” (монолог господарського кота) [1, с. 115], старшокласники відповіли на наступні запитання.

1. “У чому головний зміст даної притчі?”
2. “Чим вона вам сподобалася?”
3. “Чи спостерігали ви у своєму житті приклади такого кохання?”
4. “Чи хотіли б ви зустріти таке кохання?”
5. “Чи вважаєте ви, що кохати – це значить чимось жертвувати?”

Проведення усного поетичного журналу сприяло розумінню старшокласниками школи-інтернату такої моральної категорії, як кохання в житті людини; з’ясуванню деяких передумов та норм, які покладені в основі справжньої любові.

У рамках цього модуля опрацьовували тему “Багатство відносин: шлях у лабіринті. Формула щасливого шлюбу”, яка включала сім занять.

1. “Сім’я в житті людини” (круглий стіл).
2. “Взаємні претензії” (імітаційна гра)
3. “Складові сімейного добробуту” (групова дискусія).

4. “Сватання” (рольова гра).
5. “Сімейний договір” (імітаційна гра).
6. “Хлопчачник – дівичник” (рольова гра).
7. “Шлюбний контракт” (імітаційна гра).

Проведення круглого столу на тему “Сім’я в житті людини” мало на меті створити умови щодо засвоєння сучасного змісту та значення соціально-психологічних інститутів шлюбу і сім’ї; розвивати позитивні емоції, пов’язані з проблемою створення сім’ї; виховувати у старшокласників поважне та відповідальне ставлення до створення сім’ї.

Проведенню круглого столу передувала попередня підготовка: старшокласники добирали приказки та прислів’я до теми “Сім’я”, у яких мали відобразити взаємостосунки чоловіка та жінки в сім’ї; роль жінки в сім’ї; роль чоловіка в сім’ї. Також учням запропонували: дослідити історію виникнення слова “сім’я”, його магнетизм; визначити умови, без яких сім’я не може існувати.

На початку заняття учням запропонували назвати асоціації, які в них викликає слово “сім’я”. Потім старшокласників розподілили на дві групи. Кожна група старшокласників називала психологічні і моральні умови, за яких сім’я не може існувати. Свої висновки групи записували на плакаті. У результаті обговорення вихованцями були названі такі психологічні умови, за яких сім’я не може існувати:

- несумісність характерів;
- незбіг бажань людей; відсутність загальних захоплень;
- непорозуміння і несприйняття звичок іншого.

Моральні умови:

- недостатня готовність сприймати й розуміти іншу людину;
- принципові розходження у життєвих і моральних позиціях;
- таємні плани та поодинокі рішення.

Потім старшокласникам запропонували написати відповідь на запитання: “Яку сім’ю ви вважаєте зразком щодо створення власної сім’ї?” Відповіді складали у невеличку скриньку, яку пускали по колу. Діставали записки, зачитували відповіді учнів, не називаючи імен та прізвищ, обговорювали їх.

Проведення даного заняття сприяло засвоєнню змісту та значення соціально-психологічних інститутів шлюбу і сім’ї; сприяло розвитку позитивних емоцій, пов’язаних з проблемою створення сім’ї.

У процесі реалізації даного модуля широко застосовували гру. У педагогічній літературі гра визначається як “форма діяльності в умовних ситуаціях, яка спрямована на відтворення та засвоєння соціального досвіду, фіксованого у соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки та культури” [7, с. 250]. Під час гри відбувається прискорене засвоєння предметної діяльності за рахунок активної життєвої позиції учнів – від ролі гравця до співавтора гри.

Ігри умовно поділяють на три основні категорії: ділові, рольові, організаційно-діяльнісні.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи, в основному, були використані імітаційні, рольові ігри, оскільки вони імітували реальність призначення ролей учасникам і надавали їм можливість діяти “наче насправді”, кожний вихованець чітко знав зміст власної ролі та мету гри взагалі.

Імітаційні ігри передбачали роботу групи в уявній ситуації, як соціальної єдності. Мета гри – розв’язання проблеми. Кожен вихованець обирав для себе певну роль, відповідно до якої висловлювалися думки щодо сутності запропонованої проблеми.

Проведення імітаційної гри “Взаємні претензії” мало на меті розвивати уявлення старшокласників щодо традиційних рис, якостей, статевої характеристик, розкриття адаптаційних можливостей кожної статі; визначити можливості міжстатевої взаємодії й взаємозбагачення за рахунок набуття нових знань.

Методами проведення даної гри були: групова дискусія, групове обговорення, групова експертна оцінка, “мозковий штурм”, інформування.

Сюжет гри: учасники гри – мешканці планети Земля, яким загрожують інопланетяни, готові володарювати на Землі у випадку послаблення взаємодії або вияву агресії між чоловіками та жінками.

На першому етапі гри відбулася орієнтація в ситуації гри й створено мотивацію до роботи. З метою активного обговорення даного питання було створено дві команди (юнаки та дівчата). Для того, щоб споглядати за ходом гри, обиралося декілька експертів, які одночасно виконували роль інопланетян.

У процесі гри використовували сигналізування споглядачів щодо ходу гри, також використовувалися картки різного кольору: червоні картки означали “небезпечний момент гри, що наносить шкоду самооцінці й гідності учасників”; жовтий – “попередження про те, що з цього моменту гра може носити несприятливий характер”; зелені – “пропозиція допомоги, бажання висловити ідею, здійснити підтримку”.

На початку гри з’ясовували основні претензії дівчат та юнаків. Так, юнаки висловили наступні претензії: дівчата стали дуже зарозумілими; втратили жіночість (палять, лаються, п’ють, одягаються як хлопці; емоційно нестримані, непостійні, крикливі тощо). Дівчата висловили такі претензії: хлопці грубі й нетактовні, лаються, б’ються, п’ють, палять, егоїсти, брешуть, виявляють нахабство тощо.

На другому етапі відбувся аналіз статево-рольових уявлень учасників. На цьому етапі гри учні пред’являли до протилежної статі 2-3 претензії, які представники другої команди мали обговорити та виправдати. Кожна виправдана претензія сприяла встановленню взаєморозуміння між юнаками й дівчатами. Навпаки, кожна невиправдана претензія (за умовами гри) могла призвести до можливості інопланетян завоювати Землю.

У процесі гри ми використовували правила дискусії, які допомагали підтримувати розмову й не зводити її до з’ясування міжособистісних стосунків у групі, а саме:

- повністю вислуховувати один одного, по черзі висловлювати власну думку;
- виявляти поважне ставлення до точки зору іншого;
- висловлювати протилежній стороні не образи й звинувачення, а критичні зауваження.

На третьому етапі гри визначалося ставлення учасників до своєї та протилежної статі. Старшокласникам було запропоновано наступне завдання: обміркувати й визначити три позитивні й три негативні особистісні якості відносно своєї та протилежної статі. Учасникам гри роздали бланки, у яких вони записували ці якості. Так, було названо такі типові позитивні жіночі якості: краса, ніжність, доброта, відданість, гідність, сексуальність, господарність.

Типовими позитивними якостями чоловіків було названо: розум, сила, гідність, справедливість, сміливість.

Слід зазначити, що на цьому етапі гри створювалися умови щодо співвіднесення когнітивного та емоційного компонентів статево-рольової установки, що сприяло зняттю напруги та агресії.

На четвертому етапі гри відбувся вибір статево-рольової поведінки у складній життєвій ситуації. Учасникам гри запропонували уявити себе у складній життєвій ситуації. Отже, старшокласникам було необхідно назвати такі особистісні якості (жіночі та чоловічі), які допоможуть пережити їм складні життєві ситуації. Було названо такі жіночі якості: терпіння, мудрість, здатність любити й пробачати, доброта, милосердя й здатність не озлитися під час несприятливих життєвих ситуацій. Серед чоловічих якостей старшокласниками було названо: сміливість, рішучість, хоробрість, незалежність від думки інших, стійкість, здатність контролювати ситуацію, раціональність, тверезість розуму, реальний погляд на речі, здатність робити висновки із життєвого досвіду.

Також юнаки й дівчата назвали якості, що властиві представникам обох статей щодо здатності переборювати життєві труднощі:

- здатність знаходити взаєморозуміння з іншими людьми;
- здатність надати іншому підтримку тощо.

Як свідчать результати дослідження, проведення цієї гри сприяло розвитку уявлень старшокласників щодо традиційних рис, якостей, статевих характеристик, розкриттю адаптаційних можливостей кожної статі; визначенню можливостей міжстатевої взаємодії й взаємозбагачення за рахунок набуття нових знань.

Проведення імітаційної гри “Сімейний договір” мало на меті створити умови, які імітують ситуацію коректування взаємних очікувань й зближення індивідуальних життєвих цілей.

Сюжетна основа гри: вироблення єдиної життєвої стратегії сім’ї напередодні остаточного рішення щодо її створення.

Методами проведення гри було: робота з опитувальником у парах, експертна оцінка, обговорення в групах.

З метою орієнтації в ситуації гри і створення мотивації до роботи нами було зазначено, що добрі побажання близьких людей з приводу створення сім’ї молоді люди можуть застосувати, якщо вони стають частиною їх переконань відносно побудови свого щасливого життя. Своєрідним прогнозом цього може бути процедура створення сімейного договору, що сприяє актуалізації ваших уявлень щодо сімейних традицій нової пари, виявлення перебігу в основних питаннях і дозволяє спрямувати зусилля на укладання можливих суперечностей.

Кожна пара учасників відповідала на запитання, написані на бланку.

Завдання для учасників гри полягало в отриманні погодження з кожного питання. Наприклад, їм треба було відповісти на запитання під № 1: “Наскільки ви готові до того, що в житті партнера ви будете займати рівнозначне його роботі місце або навіть менш значуще?” Один із учасників погоджувався з цим, а інший був категорично проти такого положення. У такому випадку відшукувалися компромісні варіанти домовленості в “сім’ї” з цього приводу. Це було відображено в наступному пункті сімейного договору: “Робота займає перше місце в житті мого партнера з понеділка по п’ятницю. У вихідні й святкові дні, а також під час відпустки перше місце в житті мого партнера займаю я”.

Учасникам гри було запропоновано опитувальник “Сімейний договір” [1, с. 126]. Проведення цієї гри сприяло створенню умов, котрі імітують ситуацію коректування взаємних очікувань і зближення індивідуальних життєвих цілей.

Результати дослідно-експериментальної роботи свідчать, що реалізація модуля “Я – майбутній сім’янин” сприяла створенню умов для засвоєння сучасного змісту та значення соціально-педагогічних інститутів шлюбу та сім’ї; формуванню установок по відношенню до статевих ролей та сексуальної поведінки; формуванню основних понять з етики, психології сімейних відносин; готовності до створення власної міцної сім’ї, вихованню відповідального ставлення до виконання подружніх обов’язків.

Аналіз проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів потребує подальшого й різнопланового дослідження, зокрема питання щодо здійснення спеціальної підготовки вихователів шкіл-інтернатів з виховання соціальної зрілості старшокласників.

Список використаних джерел

1. Канішевська Л. В. Виховуємо соціально зрілу особистість: [науково-методичний посібник для педагогів інтернатних закладів] / Л. В. Канішевська. – К. – Ін-т проблем виховання АПН України, 2009. – 158 с.
2. Кобзар Б. С. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, та дітей, які залишилися без піклування батьків / Б. С. Кобзар, Є. П. Поставойтов. – К. : “Стилос”, 1997. – 311 с.

3. Лебедик М. П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу / М. П. Лебедик. – Полтава, 2003. – 305 с.
4. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Олександр Васильович Михайлов; Ін-т проблем виховання АПН України. — К., 2001. — 20 с.
5. Мудрик А.В. Роль соціального оточення в формуванні личности подростка / Анатолий Викторович Мудрик. – М.: “Знание”, 1979. – С. 19-34.
6. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Валерій Вікторович Радул. – К, 1998. – 429 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані пед. твори: у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т5. – 639 с.

The article presents the content realizing by senior pupils at boarding schools the essence of the following social roles a future parent.

Key words: *pedagogical conditions, social maturing, social roles -future parent, senior pupils of boarding schools.*

УДК 371.3

Кобилянський О.В.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯМИ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Проаналізовано особливості викладання дисциплін циклу «Безпека життєдіяльності» за освітньо-професійною програмою підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Розглядаються практичні аспекти вивчення цих дисциплін студентами в процесі підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: *безпека життєдіяльності, охорона праці, структура предмету, практична підготовка, компетентність.*

У людства немає альтернативи розпочатим наприкінці ХХ століття спільним зусиллям, спрямованим на перехід від вузьконаціональних, регіональних цілей до підтримання глобальної світової рівноваги, що забезпечить безпеку життєдіяльності для всіх людей. Протягом останніх років у країнах ЄС метою охорони праці є не тільки зведення до мінімуму нещасних випадків і професійних захворювань, а створення «добробуту на роботі», що означає моральний, фізичний та соціальний добробут всіх учасників процесу праці. При цьому використовуються превентивні підходи до вирішення проблеми захисту працівників від виробничих ризиків: освіта, обізнаність та профілактика. Тому вирішальну роль у формуванні майбутнього європейського суспільства в останні роки почало відігравати співробітництво в галузі освіти і навчання в Європі. Тенденції соціального і економічного розвитку Європи в останнє десятиліття все більш наполегливо вказують на необхідність створення єдиного європейського простору в галузі освіти та професійного навчання.

Основними елементами навчання «спільному життю» є: навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити разом, зрештою, просто навчитися жити. Загальний культурний рівень стає фундаментом для безперервної освіти

упродовж життя. Створення безперервної освіти перетворює людську спільноту в «суспільство освіти», де кожен повинен отримувати задоволення від навчання, розвивати допитливість, навчитись отримувати знання. Навчитись працювати означає набуття компетенцій, які будуть «вкрай необхідні у професійному житті: здатність працювати у групі, командний дух і смак професіоналізму, почуття служіння загальній справі, патріотизм. Ці якості складають основу духу підприємництва» [1, с. 83].

Важливість нових підходів до розвитку професійної освіти підтверджується тим, що в Європі поряд з Болонським здійснюється Брюге-Копенгагенський процес, який був започаткований прийнятою у листопаді 2002 р. у Копенгагені Декларацією Європейської Комісії і міністрів освіти європейських країн щодо розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі (Копенгагенська декларація). По суті обидва процеси аналогічні, але спрямовані на реформування освітніх систем різного рівня: Болонський – вищої професійної освіти, Брюге-Копенгагенський – професійно-технічної. Найбільш визначальним проектом європейського співробітництва в освітній сфері початку нового тисячоліття стала, прийнята на засіданні РЄ у Барселоні в березні 2002 р., програма «Освіта і професійна підготовка 2010» (Education & Training 2010)[2]. Програма є складовою широкої системи європейського співробітництва, мета якого – перетворення регіональної економіки Європейського Союзу на найбільш конкурентоспроможну у світі, здатну до стабільного розвитку, що має найкращі робочі місця та найбільш високий рівень соціальної єдності.

Зміна соціально-економічних умов розвитку суспільства, утвердження ринкових відносин негативно позначились на якості життя і на умовах праці в Україні. За роки незалежності від нещасних випадків невиробничого характеру загинуло майже 1,3 млн. громадян, з них близько 1 млн. – працездатного віку. За статистичними даними у ці роки спостерігається стійка тенденція до зниження як загального, так зі смертельними наслідками, виробничого травматизму (з 2679 чол. у 1991 році до 857 чол. у 2008 році), що відповідає середньосвітовому рівню на 100 тис. працюючих.

Але кожному працюючому зрозуміло, що це зменшення кількості нещасних випадків пов'язане не стільки з реалізацією заходів з охорони праці, скільки з такими обставинами, як спад обсягів виробництва, зменшення чисельності працюючих, можливим приховуванням нещасних випадків від реєстрації, особливо на малих підприємствах. Показники виробничого травматизму по відношенню до кількості працюючих не враховують стан економіки країни. А рівень виробничого смертельного травматизму в Україні на одиницю валового внутрішнього продукту (ВВП) в десятки разів перевищує відповідні показники в країнах ЄС. Якщо під час створення певної частки ВВП від смертельного нещасного випадку гине на виробництві один німець або француз, один швед або бельгійець, один англійець чи шотландець, то в Україні ці втрати склали б 17, 37 або 61 людину відповідно [3, с. 16].

Особливість сучасного підходу до вирішення проблем суспільної безпеки полягає в тому, що він охоплює всі складові процесу управління: якість, культуру, дисципліну праці, екологічну та промислову безпеку тощо. Парадоксальність ситуацій в Україні полягає у тому, що при надлишку фахівців з вищою освітою, економіка відчуває гостру нестачу кваліфікованих спеціалістів, здатних виконувати певні професійні і соціальні функції. З огляду на це найпоширенішими підходами у дослідженні компетентності є соціально-психологічний та професійний. Як соціально-психологічну здатність (прийняття ефективних управлінських рішень) компетентність розглядають зарубіжні і вітчизняні дослідники О.В. Арцишевська, Л.І. Берестова, Н.В. Гришина, О.В. Євсєєв, Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, Г.О. Ковальов, В.Г. Лоос, Ю.Ф. Майсурадзе, Л.О. Петровська та інші, а професійну – В.І. Байденко, Т.М. Банщикова, В.С. Безрукова, Н.М. Бібік, Н.М. Дем'яненко, Г.І. Ібрагімов,

В.А. Кальнеї, А.М. Новіков, О.В. Овчарук, М.В. Пожарська, О.Я. Савченко, О.В. Хуторський, О.М. Шахматовата інші.

Як свідчить аналіз досліджень, єдиного розуміння поняття «компетентність» поки ще не існує. Зазвичай наголошується на тому, що це – інтегральна багатокомпонентна особистісна якість, що «засвідчує здатність і готовність вирішувати проблеми, які виникають у процесі життя і професійної діяльності, з використанням знань, досвіду, індивідуальних здібностей» [4, с. 324].

Компетентісно-професійний підхід у вищій освіті передбачає особливу організацію педагогічного процесу вищого навчального закладу. Посилюється практичний, міжпредметний, прикладний аспект освіти. Це досягається не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а за рахунок їх змістової переорієнтації: від «декларативних» знань (знати «що») до процедурних (знати «для чого і чому»).

Пріоритетною є орієнтація на мету освіти: здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізацію, розвиток індивідуальності. Всі види студентської практики набувають прикладного характеру і пов'язані з виконанням проектів, орієнтованих на запити роботодавців. Актуалізується самостійна робота студентів із розв'язання ситуацій, що імітують професійні проблеми. Вони цілеспрямовано залучаються до соціально значущої діяльності з набуття організаторського, управлінського, комунікативного досвіду. У той час, як існуючий кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навиків, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистих проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи тощо.

Сьогодні існує потреба в педагогічній моделі розвитку компетентності випускника вищого навчального закладу – сукупності умов, засобів, методів навчання, що сприяють цьому. Модель синтезує такі основні умови: 1) організацію квазіпрофесійної діяльності, у тому числі такої, що моделює комплексне застосування знань; 2) міждисциплінарну інтеграцію, зокрема, систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, які моделюють ситуації міждисциплінарного застосування знань; 3) надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, розвитку необхідних здібностей, пов'язаних з індивідуальними особливостями його мислення (просторової уяви, творчих можливостей); 4) створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до вивчення дисциплін, підвищення їх пізнавальної і академічної активності (кредитно-рейтингова система, курси за вибором тощо) [5, с. 154]. Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням сучасних змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності.

Мета статті – виявити особливості формування професійної компетентності фахівців в процесі вивчення безпеки життєдіяльності та охорони праці.

У відповідності з Національною доктриною розвитку освіти [6] до складу пріоритетних напрямів державної політики входять особистісна орієнтація освіти, розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Ці принципи повинні використовуватись при підготовці, перепідготовці і підвищенні кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах; підготовці спеціалістів у вищих навчальних закладах та при навчанні і підвищенні кваліфікації працівників та посадових осіб. Практичним прикладом успішного поєднання вищої та професійної освіти і реалізації основних принципів програми «Освіта і професійна підготовка 2010» є перехід вищих навчальних закладів на триместрову систему

навчання, за якою 2 триместри являються теоретичними, а один – виробничим. Так у Вінницькому національному технічному університеті (ВНТУ) реалізація нових підходів до організації навчально-практичної підготовки здійснюється за рахунок:

- моніторингу ринку праці в регіонах України, ґрунтового вивчення потреб та вимог роботодавців різних секторів економіки та сільського господарства щодо сучасних практичних навичок і знань фахівця;
- залучення працедавців до реальної участі в обговоренні та формуванні навчальних планів і програм для цільової підготовки студентів, здійснення ними аудиту отриманих студентами знань та практичних навичок через участь у державних екзаменаційних комісіях;
- надання студентам протягом перших двох курсів робітничих професій, які корелюються з майбутніми інженерними спеціальностями;
- створення студентських навчально-виробничих центрів: “Будівельні технології”, “Спеціальні технології”, “Інноваційні технології”;
- працевлаштування студентів на другому та третьому курсах на вакантні робочі місця підприємств, організацій та фірм різної форми власності для проходження робочих триместрів у визначені графіком навчального процесу терміни і у відповідності до їх робітничих і майбутніх професій та законодавства України про працю;
- проходження студентами на четвертому курсі науково-дослідного та конструкторсько-технологічного практикуму в НДІ та лабораторіях університету;
- проведення переддипломної практики студентів у місцях їх ймовірного майбутнього працевлаштування;
- отримання другої вищої освіти по спеціальностям: «Менеджмент організацій», «Комп’ютерні системи та мережі», «Промислове та цивільне будівництво», «Теплогазопостачання та вентиляція»;
- поглиблення спеціальних знань керівників і фахівців різних галузей економіки шляхом підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів у центрах: підвищення кваліфікації керівників організацій та установ, підвищення кваліфікації в галузі енергетики, підвищення кваліфікації з сучасних комп’ютерних технологій.

Уже продовж 10 років всі студенти ВНТУ на перших двох курсах отримують, згідно з ліцензією МОН України одну із 18 робітничих професій: оператор комп’ютерного набору, слюсар-ремонтник, монтажник і регулювальник радіоелектронних апаратів та приладів, слюсар з ремонту автомобілів, слюсар-електромонтажник, контролер верстатних та слюсарних робіт, токар, муляр, штукатур, маляр, електрогазоварник, слюсар з експлуатації та ремонту газового устаткування, лаборант хімічного аналізу, слюсар контрольно-вимірювальних приладів та автоматики, оператор верстатів з програмним керуванням, обліковець (реєстрація бухгалтерських даних), які відповідають майбутнім інженерним спеціальностям.

У третьому триместрі студенти 1-го курсу набувають практичних навичок у навчально-виробничих центрах університету, а у п’ятому триместрі студенти 2-го курсу складають кваліфікаційний іспит з відповідної робітничої професії та отримують свідоцтва кваліфікованого робітника.

У визначені графіком навчального процесу терміни (2 курс – 6 триместр, 3 курс – 8 триместр) студенти проходять робочий триместр на підприємствах, в організаціях, установах та фірмах різної форми власності регіонів України відповідно до їх робітничих професій та чинного законодавства про працю. Завершуються робочі триместри здачею заліку за результатами виробничої діяльності студентів. На четвертому курсі студенти проходять науково-дослідний та конструкторсько-технологічний практикум в НДІ та лабораторіях університету. А на п’ятому курсі переддипломна практика студентів проводиться в місцях їх ймовірного працевлаштування.

У відповідності з наказом МОН України «Про затвердження типової базової структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійних-технічних навчальних закладах» від 21.01.2010 р. № 24 складовими професійної підготовки є загально-професійна, професійно-теоретична та професійно-практична. До загально-професійної підготовки внесені такі предмети, як «Основи правових знань», «Основи галузевої економіки і підприємництва», «Правила дорожнього руху» та інші, при вивченні яких розглядаються питання, безпосередньо пов'язані з охороною праці. «Охорона праці» вивчається в складі предметів професійно-технічної підготовки в обсязі не менше 30 годин. Професійно-технічна підготовка передбачає: виробниче навчання в навчальних майстернях, лабораторіях, навчально-виробничих дільницях, навчальних господарствах, полігонах та безпосередньо на робочих місцях підприємств; виробничу практику на робочих місцях на виробництві чи в сфері послуг.

На виконання цього наказу вже на I курсі студенти ВНТУ знайомляться з основами міжнародного і вітчизняного законодавства з охорони праці. Законодавство України з охорони праці, всупереч аксіомі про потенційну небезпеку будь-якої діяльності людини, традиційно ще з радянських часів базується на принципах стовідсоткового захисту працівників, що обумовлює жорсткі обов'язкові для всіх суб'єктів господарської діяльності вимоги до системи управління охороною праці на підприємстві. За ринковими вимогами міжнародне законодавство реалізовано на принципах ризик-менеджменту, коли доцільність заходів визначається лише їх економічною ефективністю.

У відповідності з угодами про адаптацію вітчизняного законодавства до європейського в Україні також впроваджується, розроблена на базі відповідного міжнародного документа, настанова з систем управління охороною праці МОП-СУОП 2001, в якій запропоновані більш гнучкі підходи до організації цієї системи [7]. Міжнародна організація праці вважає, що хвороби і травми не є неминучими супутниками трудової діяльності, а бідність не може слугувати виправданням неухаги до безпеки і здоров'я працівників. Тому гідна робота – це безпечна робота, яка є позитивним чинником підвищення продуктивності праці й економічного зростання.

Всі небезпеки і ризики для працівників на кожному робочому місці повинні бути ідентифіковані і оцінені. Після чого у наступному порядку необхідно здійснювати такі запобіжні заходи: усунення небезпеки; обмеження небезпеки шляхом застосування організаційних або технічних засобів колективного захисту; мінімізація небезпеки шляхом проектування безпечних систем, що обмежують час впливу небезпечних та шкідливих факторів; тільки там, де небезпеки, що залишились, не можуть бути обмежені технічними засобами колективного захисту, роботодавець повинен безкоштовно надати відповідні засоби індивідуального захисту, включаючи спецодяг, вжити заходів гарантованого їх використання і технічного обслуговування. Основні положення цієї Настанови формують як у роботодавців, так і у працівників ідеологію безпеки, коли першочерговим завданням по створенню належних умов праці є уникнення будь-яких небезпек, а, коли це неможливо, впроваджується колективні, і, тільки на останок, індивідуальні засоби захисту. Тому отримання професійних компетенцій нерозривно пов'язане з вмінням організувати не тільки ефективний технологічний процес, а й безпечні умови праці. У студентів вже з першого курсу формується активна позиція щодо практичної реалізації принципів пріоритетності охорони життя та здоров'я працівників по відношенню до результатів виробничої діяльності, співробітництва з роботодавцем у реалізації заходів по покращенню умов праці тощо.

Підготовка менеджерів у ВНТУ здійснюється по різних напрямках підготовки: 0306 «Менеджмент і адміністрування», 0507 «Електротехніка та електромеханіка» та 1701 «Інформаційна безпека». Розглянемо формування основних професійних

компетенцій у студентів спеціалізації «Енергетичний менеджмент» спеціальності 050701 «Електротехніка та електротехнології». У перші три роки їх підготовка здійснюється за загальними планами підготовки по спеціальності, як для студентів інших спеціалізацій: «Електричні станції», «Електричні системи і мережі», «Електротехнічні системи електроспоживання». Під час вивчення нормативних дисциплін циклу професійної підготовки «Електричні апарати», «Промислова електроніка», «Електричні системи і мережі», «Енергетичні установки», «Основи електропривода», «Електричні станції і підстанції», «Системи електропостачання» тощо студенти на практиці поглиблюють знання по застосуванню заходів промислової безпеки: усунення небезпеки, її обмеження шляхом застосування організаційних та технічних заходів або обмеження часу впливу небезпечних та шкідливих факторів, використання індивідуальних засобів захисту на робочих місцях, де неможливо усунути або обмежити небезпеки іншими заходами і засобами.

Автором під час викладання студентам дисциплін професійної підготовки були запропоновані і впроваджені у виробництво пристрої, які дозволяють усунути небезпеку або обмежити час впливу небезпечних та шкідливих факторів. Усунення небезпек досягається застосуванням тиристорних ключів змінного струму [8; 9; 10], пристроїв для автоматичного перемикачання з основною навантаження постійного струму на резервне [11] і для дистанційного визначення пошкодженої лінії і управління розгалуженою розподільчою електричною мережею [12], які дистанційно без ризику для персоналу дозволяють здійснювати управління режимами електричних установок. Для обмеження часу впливу небезпечних та шкідливих виробничих факторів можливо застосовувати пристрої захисту мережі змінного струму з ізольованою нейтраллю від однофазного замикання на землю [13], для захисту і аварійної сигналізації компресора [14], для температурного захисту електродвигунів [15; 16], контролю ізоляції двопровідної мережі постійного струму [17], для сигналізації витоків масла у водоймища [18]. Таким чином, в умовах скорочення навчального навантаження при викладанні дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі» [3], забезпечується достатній рівень підготовки студентів з питань промислової безпеки.

Багаторічний досвід підтвердив змістовність нових форм навчання, які повністю відповідають головним принципам входження в європейський освітній простір, європейським стандартам надання вищої технічної освіти і, як наслідок, створюють студентам університету кращі стартові можливості для завоювання ринку праці. Виробнича діяльність під час робочих триместрів і переддипломної практики дає можливість студентам не тільки вдосконалити практичні навички та підвищити кваліфікацію, а й сприяє формуванню професійних компетенцій, необхідних для вирішення проблем і задач, з якими вони, в майбутньому молоді спеціалісти, зустрінуться на виробництві чи в бізнесі.

Подальші дослідження повинні передбачати пошук оптимальних форм і методів навчально-виховного процесу по реалізації міжпредметних зв'язків і збільшенню практичної підготовки з охорони праці на основі сучасної нормативної бази, розробку спеціальних технологій на основі індивідуального підходу в межах кредитно-модульної системи формування професійної компетентності фахівців.

Список використаних джерел

1. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: [навч. посіб.] / А.А. Сбруєва. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004.
2. European strategy and co-operation in education and training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
3. Запорожець О. Як згортається навчання з питань охорони праці / О. Запорожець, А. Русаловський, О. Цибульник // Охорона праці. – 2009. – № 8.

4. Дем'яненко Н. М. Концепція компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н. М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009.
5. Шершнева В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В. Шершнева, Е. Перехожева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1.
6. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17.06.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>
7. Guidelines on occupational safety and health management systems, ILO-OSH 2001 (ISBN 92-2-111634-4, Geneva) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pro-risk.co.za/members/Ohse/International%20Standards/ILO-OSH%202001_overview.htm
8. А.с. 1376192 СССР, МКИ³ Н 02 М 5/257, Н 03 К 17/292 Тиристорный ключ переменного тока / Байдасов Н.И., Шумский А.М., Кобылянский А.В., Лучинский Л.Н., Грушко Е.В. (СССР) – № 4073859/24-07; заявл. 05.06.86; опубл. 23.02.88. Бюл.№ 7
9. А.с. 1531204 СССР, МКИ³ Н 03 К 17/56 Ключ переменного тока/ Байдасов Н.И., Шумский А.М., Кобылянский А.В. (СССР) – № 4416667/24-21; заявл. 31.03.88; опубл. 23.12.89. Бюл.№ 47
10. А.с. 1541765 СССР, МКИ³ Н 03 К 17/56 Ключ переменного тока/ Байдасов Н.И., Шумский А.М., Кобылянский А.В. (СССР) – № 4340143/24-21; заявл. 08.12.87; опубл. 07.02.90. Бюл.№ 5
11. А.с. 1304128 СССР, МКИ³ Н 02 J 9/06 Устройство для автоматического переключения с основной нагрузки постоянного тока на резервную / Шумский А.М., Кобылянский А.В., Рубаненко А.Е. (СССР) – № 3971046/24-07; заявл. 01.11.85; опубл. 15.04.87. Бюл.№ 14
12. А.с. 1383232 СССР, МКИ³ G 01 R 31/08 Устройство для дистанционного определения поврежденной линии и управления разветвленной распределительной электрической сетью / Назаров В.В., Кобылянский А.В., Назаров В.В., Иванов В.Б. (СССР) – № 4131069/24-21; заявл. 04.10.86; опубл. 23.03.88. Бюл.№ 11
13. А.с. 106595 СССР, МКИ³ Н 02 Н 3/17 Устройство для защиты сети переменного тока с изолированной нейтралью от однофазного замыкания на землю / Кутин В.М., Кобылянский А.В. (СССР) – № 3486774/24-07; заявл. 06.09.82; опубл. 07.01.84. Бюл.№ 1
14. А.с. 1343212 СССР, МКИ³ F 25 В 49/00, F 04 В 49/00 Устройство для защиты и аварийной сигнализации компрессора / Шумский А.М., Кобылянский А.В., Рубаненко А.Е. (СССР) – № 4026710/25-06; заявл. 26.02.86; опубл. 07.10.87. Бюл.№ 37
15. А.с. 1356113 СССР, МКИ³ Н 02 Н 7/08, 5/04 Устройство для тепловой защиты электродвигателя/ Шумский А.М., Кобылянский А.В., Рубаненко А.Е. (СССР) – № 3975094/24-07; заявл. 14.11.85; опубл. 30.11.87. Бюл.№ 44
16. А.с. 1598020 СССР, МКИ³ Н 02 Н 5/04 Устройство для температурной защиты электродвигателя/ Шумский А.М., Кобылянский А.В. (СССР) – № 4442397/24-07; заявл. 17.06.88; опубл. 07.10.90. Бюл.№ 37
17. А.с. 1429066 СССР, МКИ³ G 01 R 31/08 Устройство контроля изоляции двухпроводной сети постоянного тока/ Кобылянский А.В., Рубаненко А.Е., Шумский А.М. (СССР) – № 4132218/24-21, № 4130130/24-21; заявл. 08.10.86; опубл. 07.10.88. Бюл. № 37
18. А.с. 1474711 СССР, МКИ³ G 08 В 21/00 Устройство для сигнализации утечек масла в водоёмы/ Кобылянский А.В., Рубаненко А.Е., Шумский А.М. (СССР) – № 4216869/24-24; заявл. 30.03.87; опубл. 23.04.89. Бюл.№ 15

The features of teaching of disciplines of cycle are analyzed «Safety of vital functions» after educationally professional by the program of preparation of specialists in higher educational establishments. The practical aspects of study of these disciplines are examined by students in the process of preparation to professional activity.

Key words: *safety of vital functions, industrial safety structure of object, professional education and training, competence.*

УДК 377.5.

Ковтун С.П.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів під час проведення практичних та семінарських занять завжди була і залишається актуальною. Інноваційні технології семінарських занять, які забезпечують глибокий рівень засвоєння матеріалу, вчать студентів творчо підходити до виконання завдань, самостійно мислити, грамотно використовувати терміни і закони, розвивати логіку викладання матеріалу, користуватися матеріалами наукових статей, журналів та інших джерел.

Ключові слова: інноваційні технології, брейн-ринг, поле знань, карусель, активізація пізнавальної діяльності.

Актуальність дослідження даної проблеми обумовлена тим, що українське суспільство на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в самостійних, творчих, активних особистостях. Така людина повинна бути здатною реалістично оцінювати життєву ситуацію, фактори що її створюють, свої інтелектуальні і фізичні властивості, ставити перед собою високі але реальні цілі, знаходити ефективні засоби для їх досягнення. І саме такі риси особистості повинна формувати сучасна початкова, середня і вища школа.

Серед різних форм, способів та методів навчальної роботи все більш важливе місце займають інноваційні технології підготовки і проведення семінарських занять, під час яких викладач організовує дискусію навколо вивченої теми (розділу), до якої студенти готують тези з питань семінару.

Педагогічна діяльність науково-педагогічного складу вищих навчальних закладів I-III рівня акредитації показали, що не завжди викладач може успішно спланувати, підготувати та провести таке семінарське заняття.

Дослідженню проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів присвячена значна кількість робіт. Визначимо серед них науково методичні посібники “Нестандартні уроки в школі та їх аналіз” [2], “Вища освіта України і Болонський процес” [1]. В сучасній педагогічній літературі й досі не існує єдиних, вичерпних визначень понять освітніх, педагогічних, навчальних технологій. Одні науковці розуміють під терміном «технологія» управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення педагогом навчальної мети тощо. У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття «педагогічна технологія» трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом врахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти.

Мета статті полягає в висвітленні власного досвіду та досвіду інших викладачів по впровадженню інноваційних технологій семінарських занять з природничо-математичних дисциплін.

Дослідження базується на досягненнях сучасної науково-методичної науки, досвіду власної багаторічної педагогічної діяльності та досвіду колег. Основним методом дослідження є монографічний.

Результати дослідження носять як теоретичний, так і практичний характер і можуть бути впроваджені іншими викладачами.

Власний педагогічний досвід автора, досвід інших викладачів свідчить, що проведенню семінарського заняття повинна передувати клопітка, ретельно і детально спланована самостійна робота студентів. Час самостійної підготовки повинен складати

1-1,5 год. на одну годину навчального часу семінару для студентів перших курсів, а для старших курсів – не менше 2 годин на одну годину семінару. Крім того, на кожну годину підготовки студентів до семінару викладач повинен рекомендувати для вивчення і аналізу 15-20 сторінок додаткової літератури. Однак, при цьому не потрібно обмежувати ініціативу студентів у ході підготовки до семінару, а, навпаки, заохочувати до більш широкого вивчення природничих дисциплін з використанням Інтернету, наукових статей, журналів та інших джерел.

На наш погляд, необхідно радити студентам, особливо перших курсів, у кожному рекомендованому джерелі розділи, або параграфи, які безпосередньо дають відповідь на основні питання семінару. Також доцільно рекомендувати студентам коротко законспектувати відповіді з кожного питання. Це значно підвищує якість підготовки студентів до семінару та забезпечує більш глибоке засвоєння теоретичного матеріалу.

Кількість навчальних питань семінару викладач визначає, виходячи з конкретної теми, змісту розділу та часу, який відводиться на семінар. Досвід проведення занять за даною технологією показує, що кількість питань, які виносяться на обговорення, повинна складати порядку 8-10 в залежності від часу, відведеного на семінар. Будь-яке семінарське заняття з природничих дисциплін доцільно починати з організаційних питань, а саме перевірити наявність у студентів конспектів лекцій, тез, оформлення рефератів, доповідей тощо. Все це сприяє більш поглибленому вивченню теоретичного матеріалу і закріпленню отриманих знань. Після цього викладачем оголошуються тема, навчальні та виховні цілі. Звертається увага студентів на важливість питань, що виносяться на семінар. Разом з цим вступна частина повинна бути суворо регламентована (не більше 4-5 хв.) і спрямована на мобілізацію уваги аудиторії. Крім того, студентам, що не підготувалися з будь-яких причин до семінару, викладач встановлює термін для відпрацювання навчальних питань поза навчальним часом, одночасно забезпечуючи їх активну участь в семінарському занятті.

На наш погляд, семінарське заняття з природничих дисциплін доцільно проводити в чотири етапи з використанням таких методик:

- «Брейн-рингу»;
- «Поля знань»;
- «Каруселі»;
- перевірки знань за допомогою тестів.

Перевірка теоретичних знань методом «Брейн-рингу» проводиться у вигляді інтелектуальної розминки. Для більш детального розгляду теоретичного матеріалу навчальні питання (8-10) розбиваються на більш прості.

Студенти перед семінаром діляться на дві групи. З цією метою можна використовувати два варіанти поділу навчальних груп на колективи. Перший – полягає в простому розподілі групи на два колективи з пропозицією кожному з них вивчити та проаналізувати навчальні матеріали семінару і підготувати колективними зусиллями відповіді на поставлені питання.

Другий спосіб – поділ навчальної групи на колективи, що опонують один одному, його мета полягає у тому, що після обговорення навчального матеріалу в своїх колективах студенти формують та висловлюють дві-три точки зору на те чи інше питання, студенти другої групи вчаться оцінювати відповіді та вибирати, на їх погляд, найбільш оптимальні. Після цього викладач уточнює відповіді та заохочує найбільш активних учасників обговорення.

У кожному колективі призначається «капітан команди», який визначає готовність студентів відповісти на поставлене питання, встановлює черговість доповідачів серед

членів команди і за допомогою світлового та звукового сигналів, оповіщає помічника керівника занять про готовність визначеного студента до відповіді. Для оцінки відповіді із кола найбільш підготовлених студентів призначаються два експерти. Помічник керівника занять зачитує запитання і надає час на підготовку відповіді до 10 сек. Черговість відповіді командами визначається за звуковим та світловим сигналами. Оцінюють відповідь призначені експерти. Роль викладача полягає в організації дискусії між колективами. Термін інтелектуальної розминки складає 50-60 хв. протягом цього часу кожен студент може дати відповідь на два-три питання, а в подальшому ще й доповнювати своїх товаришів. Після цього починається конкурс капітанів. Кожному капітану протилежна команда задає по 2-3 питання і за результатами відповіді керівник визначає кращого капітана. Застосування такого методичного прийому дозволяє студентам працювати на заняттях більш активно і брати участь в обговоренні всіх питань семінару.

Перевірка знань методом «Поле знань» полягає в тому, що кожен студент запрошується до приладу у вигляді круга з секторами, в яких позначені цифрами номери питань семінару. Крім секторів з цифрами, додатково є ще чотири сектори. Перший сектор «Проблема» означає проблемне питання що стосується природничо-математичних дисциплін. Другий сектор «Умовні знаки та позначення» визначає значення хімічних елементів, умовні знаки та скорочення. Третій сектор «+» дає право вибору будь-якого питання з переліку. Сектор «Приз» дає заохочувальний бал. Студент обертає коло не менше двох разів. Після його зупинки стрілка приладу вказує на номер сектора, що відповідає номеру навчального питання. Під час доповіді дозволяється використовувати схеми, таблиці, хімічні елементи, які висвічуються на комп'ютері, а також дошку, що значно підвищує точність відповідей на поставлене питання. Цей метод виключає загальноприйнятту систему, коли навчальні питання діляться серед студентів і призначаються чергові доповідачі. Студент повинен готуватися до всіх питань і бути готовим відповідати на будь-яке з них. Виходячи з цього, даний метод перевірки знань дозволяє об'єктивно оцінити всіх студентів протягом 30-40 хвилин.

«Карусель» – це метод проведення семінару, який забезпечує поступове нарощення обсягу опитування студентів. Це варіант кооперативного навчання, при якому одночасно залучаються в роботу всі учасники навчального процесу. При цьому відбувається активне спілкування та обговорення проблеми між усіма студентами групи. Цю технологію варто застосовувати для:

- обговорення проблеми з будь-яких і навіть діаметрально протилежних позицій;
- збирання інформації з будь-якої теми;
- інтенсивної перевірки обсягу та глибини знань;
- розвитку вміння аргументувати свою позицію.

Під час такого семінару студент виступає то в ролі викладача, то в ролі того, хто навчається, то в ролі доповідача, то в ролі опонента. Ще під час проведення лекцій пропонується студентам підготувати п'ять-шість доповідей тривалістю до 5 хвилин з проблемних питань природничо-математичних дисциплін. Бажано, щоб доповідач розглянув не більше одного проблемного питання. Застосування такого методичного прийому, як постановка проблемних питань, потребує від студентів логічного мислення і пошукової діяльності, змушує виробляти та викладати свою точку зору, вести дискусію з товаришами. Під час проведення семінару відбувається заслуховування доповідей, підготовлених студентами. Перше робоче місце - реальна трибуна, де доповідач викладає свою думку. Друге, третє та четверте робочі місця студенти займають біля дошки, як за бажанням, так і на запрошення викладача. Доповідач викладає в усній формі зміст проблемного питання і його теоретичне обґрунтування, новизну та його зв'язок з вимогами навчальних посібників.

На другому, третьому та четвертому робочих місцях студенти наносять крейдою хімічні знаки, хімічні формули та хімічні ланцюжки перетворень. Усі студенти біля дошки працюють без конспектів, блокнотів, підручників тобто повністю самостійно. Студентам в аудиторії викладач пропонує уважно слухати доповіді та аналізувати роботу студентів біля дошки.

Першим свою роботу, як правило завершує доповідач. Він відповідає на питання, що виникли в ході доповіді. Залежно від ступеня готовності студентів біля дошки викладач запрошує трьох студентів із аудиторії як опонентів. Вони виправляють помилки, роблять зауваження. Заслухавши студентів, опоненти залишаються біля дошки щоби заслухати другого доповідача з другого проблемного питання та наносять умовні знаки черговості виконання завдань. Що означає такий метод проведення семінару:

по-перше, в дискусії беруть участь одразу чотири студенти, що в два рази більше, ніж при традиційному методі, а потім їх кількість збільшується;

по-друге, залучені в «Карусель» студенти вчаться застосовувати хімічні терміни, виконувати розрахункові задачі і ланцюжки перетворення.

по-третє, метод «Карусель» дає змогу залучити до дискусії, як відмінників, так і студентів, які мають слабкі знання з навчального матеріалу.

Місце викладача в такій «Каруселі» очевидне: уміло організовувати та направляти в потрібне русло дискусію студентів. Роль викладача на семінарі, на перший погляд, не викликає труднощів, особливо коли навчальна група підготовлена. Але це складний процес, у ході якого викладач направляє обговорення на вирішення головних питань природничо-математичних дисциплін, а також спільний пошук правильних поглядів, а тут немало труднощів, які доцільно поділити на три види: відхилення від теми, зниження активності, неповне висвітлення питання.

З метою перевірки засвоєння знань на четвертому етапі семінару рекомендується використовувати багаторівневі тести репродуктивного, аналітичного та прикладного характеру. Кількість і відсоток тестів залежать від курсу навчання.

Метод «Карусель» забезпечує найвищу ефективність в разі, коли обрану тему можна поділити на підтеми або окремі запитання до неї. Заняття проводиться за таким сценарієм. Великі аркуші паперу, на кожному з яких записано різні підтеми чи запитання, розвішуються на стінах кабінету. Студентська група об'єднується у кілька бригад (в залежності від кількості проблем, що будуть вирішуватися). Кожна з них обирає бригадира, який відповідає за збір інформації. Бригади отримують завдання, обговорюють його та занотовують на аркуші паперу основні тези своїх відповідей (до 3 хв.). Кожна бригада отримує різного кольору маркери. Учасники усією бригадою переходять від однієї таблиці до наступної, при цьому кілька хвилин зупиняються біля кожної з них, щоби ознайомитися із записаними іншими бригадами варіантами відповідей та при необхідності доповнити своїми. Бригади закінчують свою подорож біля таблиці, з якої почали, і зрештою мають змогу побачити, що було дописано іншими бригадами. Таким чином, коли „карусель” робить один оберт, кожна бригада одержує можливість узагальнити матеріали та звітувати з певної проблеми..

Коротко цей сценарій можна записати так:

1. Запишіть кожен підтему або запитання на окремому великому аркуші.
2. Розвісьте аркуші з запитаннями на стінах кабінету.
3. Розбийте академічну групу на бригади, призначте або дайте можливість студентам обрати бригадира, роздайте маркери різних кольорів в кожен групу.
4. Розставте кожен бригаду біля аркушів з відповідним запитанням.
5. Поставте завдання бригадам:
 - дайте відповіді на задане запитання вашого аркуша (на це у вас ... хвилин);
 - почувши сигнал викладача, перейдіть далі по колу до наступного справа аркуша, ознайомтеся із запитанням і записаними іншими бригадами варіантами відповідей та при необхідності доповніть своїми;

- просуваючись від аркуша до аркуша, ви повинні зробити один оберт «каруселі» і зупинитися біля свого аркуша;
- проаналізуйте ще раз свою відповідь, звертаючи увагу на те, що було додано, поки ви переходили до інших аркушів;
- висловте усно, або письмово свою згоду чи обґрунтовану не згоду з доповненнями.

Запропоновані методи проведення семінару дозволяють насамперед активізувати пізнавальну діяльність студентів. Вибір методу або методик проведення семінару залежить від підготовки до нього навчальної групи.

Практика показує, що найбільш складним є проведення семінару з непередбаченою навчальною групою. Як правило, такий семінар переростає в лекцію, а частіше за все в розповідь, але й до цього викладачу необхідно бути готовим. Якщо навчальна група підготовлена на середньому рівні, викладачу необхідно звернути увагу на повне залучення студентів до обговорення навчальних питань семінару і застосування комбінованого варіанта диспуту, коли викладач починає семінар із запитань і відповідей, а на третьому етапі переходить до розгорнутої бесіди і забезпечує перехід до диспуту між студентами.

Після перегляду одержаних відповідей до всіх питань семінару викладач підбиває підсумки протягом 5 хв. При цьому він нагадує тему та визначає ступінь досягнення мети семінарського заняття, його науковий рівень та відзначає активність студентів. Якщо ж мова йде про індивідуальний підхід до підбиття підсумків, то викладач оцінює підготовку кожного студента на конкретних прикладах: глибину засвоєння матеріалу, уміння виділити головне, творчо вирішувати виконання завдань, самостійно мислити, логіку викладання матеріалу, правильність використання термінів і законів, вміння використовувати матеріали наукових статей, журналів та інших джерел.

Розглянутий метод проведення семінарського заняття у порівнянні з традиційною методикою значною мірою впливає на розвиток самостійного мислення студента, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми – і все це повністю відповідає завданням сучасної школи. Метод навчає студентів вишукувати й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

Список використаних джерел

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник. К. : «Вища школа». : 2007.
2. Нестандартні уроки в школі та їх аналіз. Науково методичний посібник. К. : 2005 .
3. Гурова Л.П. Процеси розуміння в розвитку мислення. Питання психології. К. : 1986.
4. Зверев І.Д. Максимова А.Н. Міжпредметні зв'язки в сучасній школі. М. : «Педагогіка» К.: 1981.
5. Ковтун С.П. Міжпредметні зв'язки на уроках хімії. Кам'янець-Подільський, «Абетка» К. : 2010.

A problem of activation of cognitive activity of students during realization of practical and seminar always was and remains actual. Innovative technologies of seminar, which, come for help to the teacher provide the deeper level of mastering of material, teach students creatively to go near implementation of tasks, independently to think, to develop logic of teaching of material, rightness of the use of terms and laws, use materials of the scientific articles, magazines and other sources.

Key words: *innovative technologies, fields of knowledge, merry-go-around, activation of cognitive activity.*

УДК 378.3+001.89

Койчева Т. І.

СТАН ФІНАНСОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ

У статті розглянуто основні напрями фінансування наукових досліджень, проаналізовано проблеми, що впливають на різні джерела фінансування досліджень, визначено принципи фінансування науки в західних державах, запропоновано заходи щодо реструктуризації сфери науки.

Ключові слова: фінансування наукових досліджень, модернізація фінансування науки, державний бюджет.

Розвиток науки і техніки є визначальним фактором прогресу суспільства, підвищення добробуту її членів, їх духовного та інтелектуального зростання. Цим зумовлена необхідність пріоритетної державної підтримки розвитку науки як джерела економічного зростання і невід'ємної складової національної культури та освіти, створення умов для реалізації інтелектуального потенціалу громадян у сфері наукової і науково-технічної діяльності, цілеспрямованої політики в забезпеченні використання досягнень вітчизняної та світової науки і техніки для задоволення соціальних, економічних, культурних та інших потреб. Під впливом науки тільки за останнє десятиліття відбулося істотне зрушення в співвідношенні факторів економічного росту промислово розвинених країн: 25% приросту валового національного продукту викликано прямими вкладаннями капіталу, приблизно третина – підвищенням кваліфікації робочої сили, і майже 40% є результатом використання найновіших відкриттів, винаходів та досліджень, застосування технічних інновацій.

У Конституції України зазначено, що держава сприяє розвитку науки, установленню наукових зв'язків України зі світовим співтовариством [1, с. 5]. Отже, держава повинна приділяти велику увагу фінансуванню наукової і науково-технічної діяльності.

Питання фінансування науки привертало увагу низки вітчизняних і зарубіжних авторів, зокрема Б. А. Малицького, І. А. Булкина, М. С. Бургіна, А. В. Жемчужникова та ін. В опублікованих працях багато уваги приділено концепції науково-технічної політики, формам і методам фінансування науки, тенденціям і стану розвитку науки в Україні. Автори детально досліджують застосування окремих фінансових важелів у науковій сфері. В окремих працях іноземний досвід рекомендується як своєрідна панацея, без урахування придатності до наявних умов. Крім того, фінансування науки, як і в цілому науково-технічної політики, нерідко розглядається як засіб отримання передусім наукового результату, тобто ці дослідження спрямовані на підвищення рівня розвитку науки як виду діяльності. Водночас аналіз опублікованих праць показує, що на сьогодні залишаються ще малодослідженими проблеми ефективного розвитку науки в сучасному системному оточенні. Невирішеними залишаються питання формування коштів на науку та оптимізація їх розподілу, забезпечення максимально активного впливу фінансування на результати й упровадження наукових досліджень тощо.

Метою статті є об'єктивна оцінка рівня, структури і механізмів фінансування науково-технічної сфери в Україні та можливостей розв'язання проблем у цій галузі.

Україна успадкувала від СРСР потужну науку яка й на сьогодні за багатьма напрямами досліджень посідає провідні позиції в світі. Однак, попри численні декларації, наука в Україні впродовж двох останніх десятиліть не належала до сфери державних пріоритетів. Відбувалося постійне скорочення фінансування наукових досліджень. Україна витрачає на дослідження в 500 разів менше коштів, ніж США,

і в 30 разів менше, ніж Росія. З бюджету на наукові дослідження виділяється менше 0,4% ВВП, при нормі в розвинутих країн на 2-3%. У катастрофічному стані перебуває застарілий парк лабораторного обладнання. Стрімко падає престиж наукової праці. Талановита молодь не прагне займатися науковою діяльністю, або залишає її через неможливість забезпечити собі гідний рівень життя. Кількість науковців в Україні за період незалежності скоротилась удвічі [2, с. 12]. У 2009 році було значно скорочено питому вагу видатків на наукові дослідження на 15,4%, у тому числі на розвиток вузівської науки на 24,8%. На 36,6% скоротилися обсяги госпдоговірних замовлень.

Однією з причин такого стану наукової сфери є щорічне невиконання Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність», згідно з яким фінансування науки повинно становити не менше 1,7% від валового внутрішнього продукту країни. Але очевидним є і той факт, що проблеми науки в Україні полягають не лише в недостатній кількості коштів. Чинна система управління та бюджетного фінансування наукових досліджень безнадійно застаріла й демонструє вкрай низьку ефективність. Зокрема, майже не застосовуються загальноприйняті в розвинутих країнах критерії оцінки якості наукових робіт та діяльності науковців і практично відсутня конкурсна система відбору наукових тем та проєктів, що відкриває широкі можливості для зловживань. Це дає привід для поширення в суспільстві поглядів про недоцільність підвищення фінансування наукових досліджень.

Бюджетне фінансування наукових досліджень здійснюється шляхом базового та програмно-цільового фінансування [3, с. 34]. Базове фінансування надається для забезпечення:

- фундаментальних наукових досліджень;
- найважливіших для держави напрямів досліджень, у тому числі в інтересах національної безпеки й оборони;
- розвитку інфраструктури наукової і науково-технічної діяльності;
- збереження наукових об'єктів, що становлять національне надбання;
- підготовки наукових кадрів.

Програмно-цільове фінансування здійснюється, як правило, на конкурсній основі для:

- науково-технічних програм та окремих розробок, спрямованих на реалізацію пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки;
- забезпечення проведення найважливіших прикладних науково-технічних розробок, що виконуються за державним замовленням;
- проєктів, що виконуються в межах міжнародного науково-технічного співробітництва.

Фінансування наукової сфери здійснюється шляхом розпису бюджетних видатків їх численним головним розпорядникам. Розпорошеність бюджетних видатків між її численними розпорядниками, відсутність ефективного механізму координації використання коштів за бюджетними програмами поглиблює проблему фінансового забезпечення науково-технічної та інноваційної діяльності. Так, найбільшу фінансову підтримку отримує академічний сектор науки – близько 75% видатків загального фонду державного бюджету (з них 75% – Національна академія наук України), 13% припадає на Міністерство освіти і науки України, 12% отримує решта головних розпорядників.

У світі діє добре відпрацьований спосіб фінансування наукових досліджень і розробок через систему грантів. Ця система порівняно нова для нашої країни. За рахунок грантів в Україні здійснюється підтримка фундаментальних досліджень Державним фондом фундаментальних досліджень (ДФФД). Щорічне фінансування фондом фундаментальних досліджень за грантами становить близько 9 млн. гривень, або 0,6% бюджетного фінансування наукової сфери.

Державний фонд фундаментальних досліджень був створений відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України за № 153 від 25.03.1992 р. і діє на основі “Положення про ДФФД”, затвердженого Державним комітетом України з питань науки і технологій 30.03.92 р. Головне завдання ДФФД – доповнення традиційної системи підтримки науки. Основний зміст роботи Фонду – проведення конкурсного відбору фундаментальних дослідницьких проектів на основі незалежної експертизи, визначення наукових пріоритетів та обсягів фінансування в межах виділених коштів на всі наукові напрями, розподіл грошей на проекти, перевірка і контроль їхнього виконання, а також створення баз даних авторів, проектів та експертиз.

Фонд діє за дев'ятьма науковими напрямками:

1. Математика, інформатика та механіка.
2. Фізика та астрономія.
3. Хімія.
4. Наукові основи перспективних технологій.
5. Біологія.
6. Науки про Землю та Всесвіт і проблеми навколишнього середовища.
7. Фундаментальні соціально-економічні проблеми.
8. Прогнозування розвитку науки та освіти.

Спрямовуючи свою діяльність на підтримку фундаментальних і пошукових робіт у природничих, технічних та гуманітарних галузях, ДФФД виділяє також кошти для сприяння участі проєктантів та їхніх робіт у міжнародних конференціях, виставках, обмінах ученими. Окрім того, незначні фінанси адресуються переможцям Всеукраїнських виставок науково-технічної творчості учнівської молоді.

Розподіл грантів у межах України показує, що 67% виконуються вченими Національної академії наук України, біля 20% – ученими вищих навчальних закладів. Гранти отримують й окремі вчені на контрактних засадах. Серед регіонів України найбільшу підтримку із ДФФД отримують наукові центри м. Києва (69,6%), Харкова (12,4%), Львова (6,0%), Донецька (2,7%), Одеси (2,6%), Дніпропетровська (2,3%), Чернівців (2,1%), Автономної Республіки Крим (2,0%) [4, с. 286].

Звичайно, у забезпеченні високого рівня наукових досліджень не можна покладатися лише на державні кошти. Якщо фундаментальна наука фінансується в Україні, як і в усьому світі, за рахунок державного бюджету, то прикладні дослідження та розробки держава і промислові підприємства мають підтримувати на паритетних засадах. Європа ставить за мету досягти фінансування наукових і прикладних досліджень за рахунок приватних інвестицій до двох третин від загального обсягу фінансування наукової сфери. Проте, щоб залучити бізнес до підтримки наукових досліджень, слід створити сприятливі умови для виробництва: забезпечити захист прав на інтелектуальну власність, регулювання товарного ринку, правил конкуренції, фінансового ринку, системи оподаткування і корпоративного менеджменту, звітності [5, с. 2].

Українська економіка в період фінансово-економічної кризи відчула негативні наслідки фактичної відсутності реформ у науково-технологічній сфері та відсутності сприятливого інноваційного середовища для підвищення конкурентоспроможності реального сектору і продуктивної зайнятості. Криза виявила як структурні деформації української економіки, так і неготовність науково-інноваційної сфери до швидкого впровадження науково-технічної продукції в промисловості, енергетиці – галузях, де потенційні втрати від використання застарілих технологій особливо значні.

Країни, зацікавлені в підвищенні ефективності наукових досліджень, установлюють податкові пільги для стимулювання створення компаній, що спеціалізуються на розвитку можливостей промислового використання результатів наукових досліджень. На жаль, Україна має обмежені можливості для ініціації розширення зв'язків між університетами й економічним оточенням. Є дуже мала

кількість гнучких університетських структур або спеціалізованих установ, націлених на виробниче впровадження результатів дослідження. Однак виникає питання про надання інвестицій таким структурам.

Отримання значного фінансування від підприємств, корпорацій, що готові інвестувати в наукові дослідження, є дуже складною справою. Зазвичай компаніям потрібно щось дуже конкретне, аж до використання у виробництві вже готових результатів, особливо якщо це пов'язано з розвитком нового продукту або впровадженням нової технології чи послуги та необхідність швидких оборотів. Крім того, цей процес ускладнюють проблеми спілкування між дуже різними групами людей – ментальність підприємця або менеджера відмінна від ходу думок науковця, вони працюють у різних реальностях і в різному часовому ритмі. Науковці не цікавляться прямими контактами з певними компаніями, а зайняті лише своїми дослідженнями та викладанням, зосередженні на публікаціях, які є первинною формою професійного оцінювання та набуття персонального престижу. Багато хто з науковців уважають час, затрачений на спілкування із зовнішнім оточенням, змарнованим. Незважаючи на те, що вони скаржаться на мізерні університетські зарплати, можливість отримати додаткові кошти завдяки комерційному використанню їхніх досліджень не є належним мотиватором. Напевно, гарантоване тривале, відносно безпечне працевлаштування знижує мотивацію персоналу до роботи над винаходами чи комерційного використання результатів досліджень. Проте, важливо констатувати і той факт, що багато із цих науковців не є дійсно достатньо кваліфікованими, щоб зайнятися винайденням нових продуктів чи розвитком можливостей їх комерційного використання [6, с. 53].

Переведення економіки на інноваційний шлях розвитку вимагає внесення певних змін у механізми формування та реалізації державної науково-технологічної політики в Україні. Ключового значення при цьому набуває уточнення і конкретизація науково-технологічних та інноваційних пріоритетів, концентрація зусиль держави на вирішальних напрямках. У більшості держав світу із цією метою застосовуються прогнозно-аналітичні дослідження. Необхідно запровадити і в Україні широкомасштабні, прогнозно-аналітичні дослідження, у тому числі на перспективу. Такі роботи не тільки підвищують актуальність та ефективність наукових досліджень і розробок, а й зменшують ризик їх фінансування, що сприятиме залученню промислового капіталу й іноземних інвестицій, а отже, і збереження оптимальних пропорцій фінансування науково-технічної сфери. Для подальшого залучення коштів вітчизняних і зарубіжних інвесторів у наукові дослідження, розробки та впровадження у виробництво нових наукоємних технологій, а також державного регулювання стратегічно важливої галузі – науково-технічної та інноваційної діяльності, потрібно якнайшвидше вдосконалити законодавчу базу щодо оптимізації фінансування наукової сфери, страхування інноваційних ризиків, пільгового оподаткування, трансферу технологій, інтелектуальної власності [7, с. 6].

Модернізацію фінансування науки неможливо здійснити без активного розв'язання проблеми інтеграції науки й освіти. Цього можна досягти через активізацію наукової складової вищої освіти, потенціал якої значний і не використовується повною мірою. Саме у вищих навчальних закладах і наукових установах, підпорядкованих МОН України, насамперед повинен реалізовуватися принцип єдності навчання і наукових досліджень. Допомогти в цьому можуть і ті, хто безпосередньо зацікавлені у відновленні високого авторитету науки в суспільстві – наукові установи національної та галузевих академій наук, для яких надзвичайно гостро стоїть проблема оновлення кадрів. Така консолідація зусиль освітян і науковців позитивно впливає не тільки на виконання наукових досліджень загалом, а й на рівень підготовки фахівців, допомагає вирішувати болюче питання оновлення наукових кадрів. Треба все зробити для збереження кадрового потенціалу науково-

технічної сфери, зокрема запровадивши поповнення наукових організацій фахівцями, підготовленими за державним замовленням, активізувати створення спільних кафедр, наукових центрів тощо.

У наш час розвиваються нові форми освіти, які передбачають забезпечення її безперервності в ланцюжку «школа-ВНЗ-аспірантура-докторантура». Це призвело до створення великих навчально-наукових центрів, комплексів, які повинні мати добре розвинену інфраструктуру, у тому числі і соціальну, унікальну наукову аспірантуру й необхідне лабораторне обладнання. Найбільш ефективною формою взаємодії вишівської і галузевої науки виявилася організація системи філій кафедр ВНЗ у наукових установах НАН України та галузевих академіях, а також університетських кафедр – лабораторій, які забезпечують інтеграцію освітнього процесу та фундаментальних наукових досліджень і використовуються для проведення студентських практик, виконання дипломних робіт, підготовки аспірантів і здобувачів, стажерів-дослідників. Ці форми взаємодії дозволяють оптимізувати фінансування науково-дослідної діяльності вищих навчальних закладів з подальшим використанням її результатів у педагогічному процесі.

Вищі навчальні заклади повинні посилити співпрацю з виробництвом, зокрема в контексті представлення технологічних інновацій. Темпи зростання інноваційних компаній, які впроваджують новітні технології, навколо університетів України дуже низькі порівняно з рівнем концентрації таких компаній навколо американських університетів. Університетам України необхідно створювати відповідні форми відносин зі світом економіки та місцевим оточенням для отримання додаткових фінансових ресурсів на проведення замовлених ззовні прикладних досліджень, аналізів і т. ін.

Усе це сприяло б ефективності фінансування наукових програм, а також зростанню мобільності наукового персоналу. Показники наукової роботи викладачів і студентів повинні стати найважливішими у визначенні потенціалу вищого навчального закладу взагалі.

Слабкою ланкою в інфраструктурі науки є видання наукової та навчальної літератури, організація міжнародного бібліотечного обміну. Саме тому держава повинна передбачати фінансову підтримку наукового книговидання, виділення коштів для комплектування бібліотек новими підручниками і монографіями, для підписки на сучасні наукові та освітні журнали і для придбання копіювальної техніки. Важливою частиною інформаційної бази науки є участь викладачів, науковців вищої школи й НАН України у міжнародних та інших наукових заходах.

Для створення нової системи організації та засобів управління коштами, які виділяються на фінансування наукових досліджень в Україні, потрібно враховувати досвід розвинених країн. Можна виділити основні принципи, на яких базується фінансування науки в західних державах.

1. Основним елементом механізму управління науково-технічним розвитком є вироблення стратегії, яка забезпечує можливості гнучкої та мобільної зміни пропорцій між темпами розвитку наукового, технічного, виробничого потенціалів залежно від завдань економічного будівництва.

2. У розвинутих країнах існує декілька джерел фінансування наукових досліджень та розробок: держбюджет, державні фонди спеціального призначення, власні кошти виконавців (промислові компанії, приватні некомерційні організації, університети тощо), іноземний капітал. Незважаючи на те, що співвідношення між ними із часом змінюється, головними джерелами фінансування лишаються державні кошти і кошти промислових компаній, оскільки їх роль та значення у витратах на науку і в спрямуванні її розвитку є найбільш суттєвими.

3. Стимулювання науково-технічного прогресу в різних країнах засновується на різних, часто протилежних засадах. Моделі розвитку науки мають як переваги, так і недоліки, що проявили себе в досягненнях і проблемах відповідних країн. Висока частка держави у фінансуванні наукових досліджень, зокрема у Франції, обумовила

успішний розвиток наукоємних галузей промисловості, появу багатьох наукових відкриттів у фундаментальній науці. Але подальша недостатня увага до цих галузей призвела до спаду творчої активності в промисловості, втрати підприємствами більшості своїх позицій на світовому ринку та інших негативних явищ. Японська модель, навпаки, створила для підприємств сприятливі умови й численні стимули до пошуку нових технологій та їх упровадження, що дозволило японським компаніям перевищити технічний і організаційний рівень багатьох американських та західноєвропейських конкурентів. Проте відсутність стратегії породила проблему утримання цієї передової позиції і відповідного корегування політики стимулювання науково-технічного прогресу. Тому оптимальне сполучення головних джерел, форм і методів фінансування є запорукою збалансованості розвитку науки й економіки.

4. Між державою і промисловістю склався розподіл сфер впливу у фінансуванні науки та у галузевій спрямованості досліджень, проте лише разом вони формують і реалізують стратегію й тактику ефективного розвитку. Державі належить активна роль, передусім у створенні умов для розвитку науки, його стратегічної спрямованості, стимулюванні вкладень підприємств у наукову сферу. Вона бере на себе фінансування найбільш наукоємних і капіталомістких досліджень відповідних галузей, пріоритетних напрямів у науці, сприяє розповсюдженню технічних нововведень. На кошти бюджету створюються науково-дослідні центри, проводяться дослідження в університетах, спільні дослідження підприємств та наукових закладів. Підприємства зацікавлені не в науці безпосередньо, а в результатах своєї основної діяльності, які можна вдосконалити за її допомогою. Зацікавленість підприємств носить дещо керований характер і залежить від державної політики. Крім самостійного фінансування власних досліджень у багатьох галузях, вони беруть участь у фінансуванні та виконанні стратегічно важливих фундаментальних досліджень, цільових програм.

Виходячи з реалій стану і розвитку економіки України, напевно можна стверджувати, що рівень дотацій з державного бюджету та інших джерел фінансування істотно не зміниться протягом кількох років. Тому необхідна глибока реструктуризація сфери науки, пов'язана зі змінами в способі управління коштами, виділеними на науку. Можна запропонувати такі положення:

- оскільки стратегічний інтерес держави вимагає зміцнення освітнього процесу, розвиток освіти повинен бути одним із пріоритетів держави, а розвиток наукових досліджень, їх організація та спосіб фінансування мають підпорядковуватися інтересу розвитку вищої освіти та підтримувати її;
- необхідна реструктуризація державних наукових інститутів, що полягає у включенні окремих науково-дослідних інститутів національних і галузевих академій наук до найкращих навчальних університетів з тим, щоб збільшити їх науковий і дидактичний потенціал та отримати синергію людських і матеріальних засобів;
- зменшення завдяки реструктуризації кількості науково-дослідного сектору в позауниверситетських дослідницьких і наукових інститутах, а також забезпечення їх значно більшими коштами на дослідження і надання більшої підтримки завдяки збільшенню необхідної апаратури;
- створення спеціального фонду для фінансування наукових досліджень у певних галузях науки шляхом надання грантів на підтримку досліджень і ідей. Такий фонд повинен мати комітет з незалежних учених найвищого класу та практиків, який би оцінював проекти. Цей фонд полегшив би пошук та підтримку талантів і найцікавіших для майбутнього країни проектів;
- включення в систему фінансування досліджень механізмів (наприклад, система податкових заохочень), які посилили б інтерес промисловості до розвитку досліджень та інновацій.

Відтак, підвищення рівня наукових досліджень неможливе без відповідного фінансування. На жаль, загальний рівень, структура і механізми фінансування науково-технічної сфери в Україні суттєво ускладнюють реальне використання

можливостей науково-технічного потенціалу як потужного фактора розвитку економіки та переведення її на інноваційну модель розвитку. Проблема фінансового забезпечення науково-технічної сфери залишається недостатньо вирішеною. Бюджетне фінансування наукових досліджень вищих навчальних закладів МОН України, наукових установ все ще не відповідає завданням науки з огляду як на потреби національної економіки, так і на необхідність інтеграції вищої освіти України в європейській освітянській і науковий простір. Потрібно привести його до законодавчо визначених показників фінансового забезпечення науки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Воно відкриває перспективу для розробки моделі організації фінансування наукової сфери.

Список використаних джерел

1. Коментар до Конституції України : наук.-попул. видання / Ін-т законодавства Верховної Ради України. – [2-ге вид., випр. й доп.]. – К., 1996. – 374 с. – [34С(С2)/К65].
2. Стратегічні напрями модернізації освіти і науки : [інтерв'ю С. М. Ніколаєнка] // Трибуна. – 2008. – №3–4. – С. 12–14.
3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» // Відомості Верховної Ради України від 24.02.1992. – 1992. – №12, стаття 165.
4. Розміщення продуктивних сил і регіональна економіка : [підруч.] ; / за ред. В. В. Ковалевського, О. Л. Михайлюк, В. Ф. Семенова. – [6-те вид., випр.] - К., 2004. – 350 с.
5. Потрібно шукати сучасні способи розв'язання проблем, що стоять перед освітою і наукою // Освіта України. – 2000. – №31. – С. 1–2.
6. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті : польський погляд : [монографія] / Кшиштоф Павловський. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 230 с.
7. Финансирование образования и науки зависит от общественного мнения // Наша газета. – 2002. – 6 с.

The article describes the main directions of the research funding, analyses the problems of the different funding sources, and defines the principles of the research funding in Western countries. The author offers the activities on the ways to restricting of the area of science.

Key word: *research funding, modernization of science financing, state budget.*

УДК 378.147:94:37.013.2

Кришмарел В. Ю.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЛІГІЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТУ В КУРС «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» (10-11 КЛАСИ)

У статті розглянуто причини внесення змін до змісту історичної освіти та чому є необхідним введення деяких релігієзнавчих знань на уроках з історії України в 10-11 класах. Також проаналізовано основні методи реалізації та їхні особливості з огляду на релігієзнавчу проблематику. Наприкінці статті зроблено акцент на відповідність Рекомендаціям Ради Європи, а також узагальнено висновки.

Ключові слова: *історія України, школа, релігієзнавство, метод, інновація.*

На сьогодні одним з основних питань в реформуванні шкільної освіти постає реформування змісту та стандартів. Це є закономірним процесом-відповіддю на запити сьогодення, коли при зміні ціннісних орієнтацій середня освіта має бути адекватною до нових тенденцій суспільного, світоглядного та наукового розвитку. Особливо актуальним цей процес реалізується в сфері суспільствознавчих наук,

зокрема в курсі історії України. Зрозуміло, що зазначений предмет має виховувати в школярів почуття патріотизму, визначення ціннісних пріоритетів тощо. В умовах змін світоглядних та ціннісних орієнтирів в Україні, особливо актуалізується питання щодо викладання дисциплін, які сприяють гуманізації, демократизації та взаємоповаги в суспільстві (ст. 5 Закону України «Про освіту»). Проте постає питання про зацікавленість учнів у цьому курсі, про його дієвість в повсякденному житті, не перетворення історії на завчання дат та імен, а мотиваційно зрозумілий та практично значущий предмет шкільної освіти.

З огляду на це особливо актуальним є висвітлення зрізів культурологічного, соціологічного, релігієзнавчого рівня історичного розвитку, яким зазвичай приділяється не достатньо уваги в підручниках, а відповідно – й на уроках. Це пов'язано з тим, що здебільшого такі теми входять до варіативного компоненту програми, на розсуд вчителя, тож не є методично, змістовно та мотиваційно обґрунтованими. Саме тому необхідно окреслити основні змістовні та методичні прийоми, які зможуть допомогти у вирішенні зазначеного питання.

Сучасні підручники з історії України орієнтуються переважно на процес державотворення (за висновком К. О. Баханова, «Сучасний шкільний підручник з історії»), проте історія – це не лише процес національної та територіальної самоідентифікації, тому цілком логічною є потреба розширити змістовну частину при навчанні саме за рахунок введення культурологічних фактів, в тому числі й релігійних чинників. На сьогодні переважна більшість підручників з історії України – це перевидання (звісно, вдосконалені та більш логічно та педагогічно виважені) підручників останніх 10-15 років. Проте підручник має відповідати сучасним потребам. Саме тому увага у ньому має акцентуватися не лише на державотворчому процесі, але й на наріжних основах причин світоглядних та ціннісних змін в суспільстві, що зробити без належного висвітлення релігійних чинників неможливо. Саме тому необхідно є розробка в першу чергу методологічної основи для оновлення викладання історії України в 10-11 класах суспільно-гуманітарного профілю. Для цього є достатній базис – діючі програми та сучасні розробки в історичній сфері, проте необхідним є формування рекомендацій для вчителів, на які вони могли б спиратися при підготовці та проведенні уроків.

Зважаючи на відділення церкви від школи та світський характер державних навчальних закладів (Закон України «Про освіту», ст. 8), досить часто постає питання про обсяг та теми викладу релігієзнавчих у своїй суті знань. Зважаючи на наявність в програмі загальноосвітньої школи курсів морально-духовного спрямування (наприклад, дисципліна «Етика» в 5-6 класах, «Основи філософії» в профільних 11 класах; спецкурси за вибором «Основи християнської етики» (1-11 класи), «Розмаїття релігій і культур світу» (за авторством Є. В. Більченко)), детальніше зупинимося на викладі фактичного історичного та соціологічного матеріалу, який здебільшого припадає на «Історію України» та «Всесвітню історію».

Згідно з концепцією, розробленою та відповідно відображеною в підручниках Гупан Н. М., Пометун О. І., Фрейман Г. О. та затвердженою МОН на 2010-2011 р.р., основний акцент зроблено на викладання історії України (35 год. в загальноосвітніх та 70 год. в профільних 10-11 класах), що є зрозумілим та обґрунтованим в межах діючої державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття). Проте, зважаючи на лінійну систему шкільної історичної освіти та особливості викладу вітчизняної історії, необхідно відзначити не завжди достатнє висвітлення питань, пов'язаних з релігійними чинниками. Це проявляється як у поясненні подій, так і в обґрунтуванні світоглядних змін. На сьогодні значення та роль релігійних трансформацій в житті соціуму визнається одним з провідних рушіїв парадигмальних переворотів, проте практично не знаходить відображення у шкільній освіті.

Зважаючи на очевидність вищевикладеного, постає питання про те, чому ж на сьогодні на практиці релігійні чинники практично не викладаються при висвітленні історичних, соціологічних, культуротворчих процесів у школах. На нашу думку, це пов'язано з недостатністю методологічної бази, на яку могли б спиратися вчителі. Програми з історії України в профільній школі передбачають досить велику варіативність на розсуд вчителя – які саме аспекти та в якому обсязі подавати на уроках, що залишати для самостійного вивчення, а що взагалі – як додатковий матеріал. Саме тому здебільшого на практиці релігієзнавчі аспекти практично відсутні. На це є кілька причин, виділимо найважливіші:

- недостатність методологічної бази;
- недостатня відповідність програм по підготовці майбутніх вчителів дисциплін галузі «Суспільствознавство» сучасним вимогам щодо обсягу та характеру знань;
- тяжіння до оперування нейтральними або однозначними темами;
- поверхневий аналіз історичних подій, наслідків та тенденцій, що не зачіпає сфери суспільних та культурних змін.

Звичайно, можна говорити й про інші проблеми, як то недостатнє матеріальне забезпечення шкіл (підручниками, наочними матеріалами тощо), проте, найвагомішою проблемою на сьогодні є нерозуміння переважною більшістю важливості врахування релігійних чинників не лише для виховання, духовної сфери, але й для розуміння сучасної ситуації в соціумі, в тому числі й для пояснення політико-економічних реалій.

Віддаючи належне поліконфесійності, яка завжди була характерною для етнічних українських земель, недостатність уваги, яка приділяється іншим конфесіям християнства, порівняно з православ'ям та греко-католицизмом, не кажучи вже про інші релігійні течії, є неприпустимим, особливо у загальноосвітніх закладах історичного профілю. Загальнонаукові принципи толерантності, неупередженості та об'єктивності є особливо актуальними у висвітленні питань як історичних, так і релігійних.

Звичайно, на уроках історії має бути зроблено акцент не на духовно-етичні аспекти тих чи інших віровчень, а на наслідки їх проявлення для того чи іншого хронологічно-територіального виміру. Таким чином, основний акцент при викладі релігійних питань на уроках, які проводяться в межах курсу «Історія України» (10-11 класи), має бути зроблено на історію релігії та соціологію релігії. Саме ці галузі релігієзнавства дозволять адекватно висвітлити як злет національної свідомості на початку ХХ століття, так і специфіку духовного життя середини ХХ століття, не кажучи вже про відродження релігійної активності в Україні на кінець ХХ – початок ХХІ століть. При чому мова йде саме про взаємозв'язок багато релігійних чинників, внутрішньорелігійні конфлікти, взаємодомовленості між релігійними лідерами тощо, що зазвичай залишається поза увагою учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Зважаючи на складність та багатовимірність взаємовідносин між державою та релігійними організаціями, на висвітлення цього питання має бути виділено достатню кількість часу та тематичного висвітлення, адже це є основою виховної, освітньої та інших суспільних систем України.

Саме для виховання толерантності, поваги до носіїв інших світоглядних принципів і неприйнятності конфліктів на основі релігійних питань розгляд таких прикладів в історичних реаліях є необхідною умовою формування та становлення демократичного суспільства, яке визнає свободу совісті й віросповідання. З огляду на завдання виховання полікультурної взаємоповаги, розуміння і поваги до інших світоглядів (як релігійних, так і світських), особливе значення має «навчання інтеркультурної комунікації – адекватному взаєморозумінню представників різних культур. Метою навчання інтеркультурної комунікації є формування інтеркультурної компетентності» [6]. Це можна вважати одним з основних методів, що дидактично є обґрунтованим

для викладання релігієзнавчого компонента в загальноосвітніх навчальних закладах. Мова йде про використання активних форм навчання – дискусій, дебатів тощо (в основному вони базуються на вже добре розроблених та зарекомендованих з вдалої сторони методах «Мікрофон», «Ажурна пилка», «Мозковий штурм»).

Іншим шляхом, який є особливо виправданим у профільних класах суспільно-гуманітарного напрямку, є застосування так званого «Методу проектів». Цей спосіб, який було розроблено вже майже століття тому (у 1920-х р. р.), надто мало використовується у шкільному навчанні, хоча має великий потенціал, дозволяє задіяти практично усіх учнів, враховуючи їхні особистісні особливості, а також дозволяючи в повній мірі використати та вдосконалити навички критичного мислення. Цей метод полягає в отриманні знань на основі практичної діяльності, яка поступово ускладнюється. Тож основною метою є розвиток пізнавальних та творчих навичок, самостійного вирішення проблемних питань (а саме вони є основою для використання методу проектів). Найкращим прикладом застосування в освіті цього методу є Угорщина. З огляду ж на релігієзнавчу проблематику цей метод в аспекті соціологічних досліджень є надзвичайно виправданим – учням можна запропонувати розробити та опрацювати анкети для визначення, наприклад, релігійної та етнічної приналежності знайомих, співставити ці результати з картою місцевості (якщо це є прийнятним) або ж прослідкувати зміни у часі (якщо зробити акцент на опитування різних поколінь). Загалом, сфера використання може бути досить різноманітною – в тому числі, робота з документальними даними, проектування розвитку ситуації тощо.

Якщо ж окреслити більш сучасні європейські тенденції, то варто звернути увагу на розвиток проектів у вигляді кейс-методів (кейс-стаді). У своїй суті кейс-метод – це ділова гра, яка є стислою у часі: «сутність цього методу полягає в тому, що проблемне викладання знань супроводжується організацією самостійної роботи студентів». Особливістю є використання фактів з реального життя (запропоновано у США, Гарвард, подальшого розвитку набуло в Німеччині). Кейс включає в себе не просто опис проблематичної реальної ситуації, а питання, які допомагають у її розв'язанні. При цьому вони можуть бути «мертвими» (вже містять всю необхідну для вирішення питання інформацію) та «живими» (провокують до пошуку та активності не лише в аналітичному, але й в практичному вимірі). Цей метод є результативним лише за умови виконання наступних вимог:

- чітко відповідає меті;
- висвітлює кілька аспектів життєвих ситуацій (економічних, політичних тощо);
- ситуації мають бути повсякденними, не надуманими;
- має певний рівень труднощів;
- є актуальним в сьогоденні та мав імунітет від швидкого застарівання;
- провокує аналітичне та критичне мислення;
- має множинні шляхи вирішення (тож різні відповіді можуть бути правильними, а це особливо важливо при роботі в навчальному колективі);
- спричиняє потребу в дискусії.

Найбільш дієвими прикладами є моделювання ситуації НП (інциденту) та розігрування ситуації в ролях. Тож використання кейс-методів дозволяє залучити інноваційні методики, які є досить різноманітними, але об'єднуються навколо однієї проблеми (першим етапом може бути використання «мозкового штурму», на етапі висвітлення результатів можуть використовуватись мультимедійні технології тощо).

Але, з огляду на певні проблеми із застосуванням інноваційних підходів (розробка кейсів, навчання роботі з ними вчителів тощо), та й не завжди доцільності їх використання (не всі теми є настільки проблемними) не варто забувати про використання давно відомих та добре зарекомендованих методів. Наприклад, мова

йде про дискусію, яка задовольняє одразу кілька вимог до навчання у старшій школі. Якщо дискусія проводиться не формально (учень озвучив свою доповідь, далі наступний, і контакту між ними немає), то дозволяє реалізувати одразу кілька завдань – розвиток творчого мислення та риторських навичок (при виголошенні доповіді), критичного та творчого мислення (при підготовці та аналізі матеріалу), толерантного та уважного ставлення до колег (навіть якщо думки є протилежними, або навіть відчуті себе в ролі вчителя, який розкриває нову, маловідому інформацію). Звісно, використання дискусії вимагає також значних навичок і від вчителя – вміння керувати логікою порядку доповідей, ставити проблемні питання. Проте перш за все це вимагає особистісно-орієнтованого навчання – учень і вчитель при використанні цього методу є рівноцінними партнерами з метою поглиблення та розуміння суперечливих проблем або точок зору. Тож в першу чергу мова йде про діалогічність вчителя [1], його вміння поставити відкрите питання, яке може мати кілька варіантів правильних відповідей. Зокрема, О. Пометун вказує на такі можливі шляхи залучення дискусії: «прес», «займи позицію», в стилі ток-шоу тощо [4, с. 66-79]. Хоча варто зауважити, що серед науковців немає спільної думки, що саме відноситься до дискусійних методів. Здебільшого (якщо узагальнити підходи різних вчених та їх класифікацій) можна виділити наступні способи реалізації дискусії на уроках в школі: дебати, круглий стіл, симпозіум, експертні групи, концентричні кола, з елементами гри. Проте, будь-який з наведених шляхів реалізації має включати такі моменти:

- постановку проблемного питання;
- реалізацію творчого та критичного мислення учнів;
- діяльність за правилами певного типу комунікації;
- логічність викладу та обговорення;
- змістовне закриття теми (вирішення проблеми).

Як бачимо, загальні вимоги як до інноваційних, так і до класичних методів навчання є досить схожими (звісно, з похибкою на особливості реалізації). Саме тому для висвітлення релігієзнавчих компонентів у курсі історії України вчителі не будуть змушені витрачати час та зусилля на опанування незвичних методів чи побудови уроків – вони є спільними для всієї галузі «Суспільствознавство». А необхідність включення цих компонентів є назрілою як за запитом суспільства, так і за сучасними вимогами гуманітарного розвитку. Зокрема, у Рекомендації Ради Європи

(Ухвалена Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-му засіданні заступників міністрів) [5], пункті 4 Додатку, мова йде про те, щоб «подати всі виміри європейської історії – не лише політичний, але й економічний, соціальний та культурний». Зрозуміло, що в реаліях ХХ століття подавати кожен із цих вимірів, не висвітлюючи питання релігії – неможливо, адже були досить значні впливи саме релігійних компонентів (католицька церква та фашизм в Німеччині, діяльність православних священиків в роки II Світової війни, відродження іудаїзму на українських землях тощо – досі досить суперечливі, але вкрай вагомні теми, які неможливо оминати при роботі зі школярами).

Також вкрай важливо, що ці Рекомендації містять і методичні поради, на які варто зважати при викладанні історії (п. 5 Додатку). В першу чергу акцент зроблено на візуальні матеріали: кінофільми, музеї, історичні місця – і це є цілком виправданим, зважаючи на загальновідому піраміду сприйняття (лекція – 5%, читання – 10%, відео/аудіо – 20%, демонстрація – 30%, дискусія – 50%, практика – 75%, застосування отриманих знань (в т. ч. через навчання інших) – 90% засвоєння матеріалу). Проте, в руслі загальних тенденцій до змін спрямованості освіти на демократизацію, гуманізацію та незаангажованість важливими є також звернення до архівів (що потребує розвитку критичного мислення) та нових інформаційних

технологій (на основі інноваційних методів навчання, як індивідуально, так і в групах, але з провідною роллю вчителя). Також дуже важливим методом виділено «усні історії, завдяки яким усні свідчення про недавні історичні події можуть «оживляти» історію для молоді і пропонувати погляди та бачення тих, хто не погоджується з «написаною історією»», що особливо актуально в регіонах з неоднозначною оцінкою тих чи інших подій (наприклад, чи варто було будувати Собор УГКЦ в Києві навпроти Лаври – дискусійне питання, на яке пересічна людина може відповісти лише на основі безпосереднього спілкування, а не через аналіз висловлювань зацікавлених сторін). В руслі індивідуальної діяльності акцент зроблено на дослідження – як групові, так і особисті, що має створити умови для діалогу та відкритого толерантного спілкування. В той же час такі дослідження можуть бути не просто теоретичними пошуками, а мати цілком конкретне практичне значення, принаймні в межах певної місцевості – долучення школярів до пошукових груп, реставраційних робіт, збору свідчень та анкетування дозволяє значно підвищити мотивацію та активізувати діяльність тих учнів, які на уроках не завжди можуть чи хочуть проявити себе.

Звісно, які б методи навчання не застосовувалися, це має відбуватися на основі міждисциплінарного та мільтикультурного підходу, що є єдиною можливістю в умовах сучасної шкільної освіти. Зокрема, література, суспільні науки, філософія, природничі науки не можуть бути лише окремими блоками, і історія в різних своїх проявах здатна слугувати тими пов'язуючими ланцюжками, які роблять зміст освіти цілісним. Ще краще, якщо така реалізація відбуватиметься на основі проектів шкіл, представлених різними країнами або регіонами, що забезпечить різнобічність охоплення проблеми та вищу верифікованість результатів, а для учнів слугуватиме неабияким стимулом (починаючи від звичайного зацікавлення до бажання показати себе – як патріота, освічену особистість тощо). При чому на сучасному рівні розвитку технічних засобів це не є химерним або недосяжним.

Загалом, рекомендації, звісно, не є прямим приписом до дії, проте ознайомлення з ними може зацікавити та активізувати діяльність вчителів в першу чергу, які й мають можливість до безпосередньої реалізації поставлених історичною освітою завдань.

Таким чином, роблячи висновок, необхідно виділити наступні визначальні моменти, які стосуються змін у змісті історичної освіти та методів таких змін.

- 1) нагальною в сучасному українському суспільстві постає потреба включення релігієзнавчого компоненту при вивченні історії України, особливо в профільних класах гуманітарного спрямування;
- 2) питання релігії мають висвітлюватися виключно на основі фактів, які можуть надаватися різними науками (соціологією, історією, психологією, економікою тощо);
- 3) релігієзнавчий компонент в шкільній освіті покликаний не сприяти катехізації чи атеїзації, а надати можливість для толерантного та незаангажованого осмислення питань, пов'язаних із релігією, які є важливими як для розуміння змін світоглядних парадигм та відповідної зміни в діяльності у повсякденні, так і для осмислення ситуації сьогодення та тенденції розвитку в майбутньому (наприклад, дозвіл чи заборона будівництва культових споруд, зв'язок між релігійною та етнічною самоідентифікацією, відносини між релігією та державою, рівнем освіти та релігійності тощо);
- 4) методи, які дозволяють впровадити релігієзнавчий компонент в історичну освіту, є як загальнонаукові, так і інноваційні (робота в кейс-проектах, дискусії, власні дослідження тощо), які не потребують спеціальних навичок для вчителів історії, які є включеними в сучасний освітній процес;
- 5) основною проблемою в реалізації постає не зацікавлення вчителів через недостатню методичну та методологічну базу, яка може бути доопрацьована і дозволить повноцінно реалізувати мету сучасної історичної освіти, виховавши в учнях

патріотизм, вміння мислити та аналізувати, бути незаангажованими та зацікавленими громадянами.

Список використаних джерел

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі [Монографія] / К. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 324 с.
2. Дискусія як метод навчання історії в школі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://history.vn.ua/article/3.html>
3. Петрук В. А., Андрущенко Н. О., Прозор О. П. Ретроспективний аналіз інноваційних методів навчання/ В. А. Петрук, Н. О. Андрущенко, О. П. Прозор // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – Вінниця, 2008. - № 4. – С. 127-131.
4. Пометун О., Пирожниченко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пирожниченко.- К. : Видавництво А.С.К., - 2004. – 194 с.
5. Рекомендація Res (2001) 15 Про викладання історії у XXI столітті в Європі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.coe.kiev.ua/docs/km/r%282001%2915.htm>
6. Яцик І. С. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Jazik.php>

The article considers the reasons for changes in the history education and what is due to the need to introduce some knowledge of Religion Studies at the lessons of History of Ukraine in 10-11 classes. Also analyzed the main methods of implementation and their features from the point of view of Religion Studies. The article focuses on the compliance with the recommendations of the Council of Europe, as well as summarized conclusions.

Key words: History of Ukraine, school, religion, method, innovation.

УДК 37.013(477) «18-19»(018)

Кучинська І.О.

СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ В СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розглядається проблематика становлення громадянського виховання, як чинника формування української державності в спадщині вітчизняних педагогів початку ХХ ст.

Ключові слова: громадянське виховання, діяльність, державність.

Розвиток українського суспільства початку ХХ ст. вимагав створення школи, яка б, використовуючи нові методи навчання й виховання, забезпечувала розвиток природних творчих здібностей і задатків кожної дитини, допомагала б кожній молодій людині стати на шлях самостійної, творчої, чесноної праці, відродила б національно-етичні ціннісні орієнтири народу; школи, яка б справді відповідала інтересам кожної дитини і всього українського народу. Але створення такої школи не могло не вплинути і на виховну теорію, яка все більше спрямовувалась на визначення головних пріоритетів щодо формування світогляду підростаючої особистості. Популяризація громадянської ідеї не була стихійною або випадковою. Громадянська мотивація виховання особистості відображала як суспільно-політичні реалії, так і національну ситуацію в Україні.

Педагогічна громадськість не стояла осторонь від тих національно-демократичних перетворень, які відбувалися у цей час. У працях Б. Грінченка, І. Огієнка, С. Русової, Я. Чепіги та ін. підкреслювалася важливість громадянської ідеї у вихованні. Звісно, реалії часу вплинули на новації у виховних ідеях, зумовлюючи і зміну виховних орієнтирів.

У 1905 р. побачив світ найгрунтовніший педагогічний твір Б. Грінченка “На безпросвітном пути. Обь украинской школь”, де автор, уболіваючи за здійснення “міровихъ задачъ человеческого существованія” українців, порушив болючі проблеми тогочасної національної освіти: насильну русифікацію народу, хибність і важкість початкового навчання, що розпочинається не материнською мовою, існування лексико-фонетичних відмінностей української і російської мов, які утруднюють початкову освіту українських дітей російською мовою і т.д. Б. Грінченко зазначав “Не лучше ли для всѣхъ вообще, чтобы украинский народъ, как и всякій другой, поскорѣ избавился отъ искажающихъ его духовную природу уродствъ и, возродясь и развившись, дѣятельно принялся вмѣстѣ съ другими за осуществленіе міровыхъ задачъ челевческаго существованія” [С. 80—92]. Світосприймання формувало в українських дітей почуття меншовартості, що не могло не вплинути на їх відчуття в майбутньому національної нерівності в суспільстві, де росіянин завжди буде займати прерогативне становище. Б.Грінченко переконував, що “денаціоналізація являється въ то-же время и деморализаціей”, “народъ безъ развивающейся, прогрессирующей мысли, безъ творчества являється въ общечеловѣческой семьѣ больнымъ членомъ, не вносящимъ въ общую сокровищницу пріобрѣтеній челевческаго духа ничего своего, не дающимъ туда своего обязательного вклада” [Там само]. Духовно розвинений народ має право на повноцінне майбутнє у національній і громадянській сфері життя поряд з іншими народами. Б. Грінченко вважав, що якщо народ не має достатньої “духовної сили”, то його “не спасе” навіть рідна школа [Там само]. Породжувані невпевненістю і другорядністю громадянські погляди обумовлювалися національною нерівноправністю, що впливало і на формування світогляду. Саме толерантне ставлення до інших народів є, на думку педагога, важливою невід’ємною складовою національного і громадянського розвитку.

Багато міркувань щодо націоналізації та демократизації шкільної освіти в Україні обґрунтовується у педагогічних поглядах Х. Алчевської (“Що читати народіві?”, “Передумане і пережите”), М. Коцюбинського (“Шкільна справа”), С. Васильченка (“Народна школа і рідна мова на Україні”, “Записки учителя”), Т. Лубенця (“Педагогічні бесіди”, “Грамматика”) та багатьох інших. Характерними ознаками демократизації української школи вони вважали принцип народності в освіті й вихованні, навчання рідною мовою, вивчення історії народу, знання природних багатств батьківщини і свого краю, зв’язок навчання з життям, підготовку дітей до трудової діяльності та ін. Вони виступали за розвиток ініціативи вчителів та підвищення їх педагогічної майстерності. Демократизація виховної діяльності розглядалася у аспекті національних і суспільних вартостей.

Значний внесок у розвиток української педагогічної думки початку ХХ ст. зробила видатний педагог С. Русова. У першому номері часопису “Вільна українська школа” видрукувала програмну статтю “Націоналізація школи”. Є автором таких праць, як “Нова школа”, “Перша читанка для дорослих для вечірніх та недільних шкіл”, “Дошкільне виховання”, “Позашкільна освіта”, “Нова школа соціального виховання” та ін. У поглядах видатної вченої С.Русової відтворюється загальновідома істина: громадянські якості особистості формуються з отчого дому, рідної коліски, материнського співу, батьківської турботи. Все це може дати тільки дружна, щаслива родина. Таке виховання, стверджує педагог, починаючись від найпростішого переймання дитиною досвіду у свого найближчого оточення, доходить до широких ідеалів, до глибокої самосвідомості як громадянина, члена держави, сина свого народу.

Особливого значення у формуванні якостей громадянина С. Русова надавала доброму налагодженню навчально-виховних закладах краєзнавчої роботи. Вона була переконана, що ознайомлення дітей з рідною місцевістю, багатствами рідного краю і всієї України має невичерпні можливості: “Дитячий сад як і школа мусить допомагати людям вихованням, освітою, найкраще використовувати свої національно – духовні сили й скарби тієї природи, що розлягається навкруги цих людей” [Русова С. Дитячий сад на національній ґрунті. – Світло. – 1910. — №3. – С. 44–46].

Формування громадянина С. Русова пов’язувала з ефективним використанням найближчого оточення дитини. Сучасне громадянство, на її думку, має складатися не з “дармоїдів”, не з пасивних мрійників, а з робітників, які приносять своєю працею нові скарби в більші і менші соціальні угруповання. Почуття симпатії та справедливості мають бути поширені й охоплювати не тільки кола, найближчі до дитини, але й ширші – націю, людство, весь світ. “Для цього сучасне виховання має розвинути в дітях добродійності, однаково потрібні й для дитини, як майбутнього громадянина, і для самого громадянства, як окремої національної спільноти в її творчій життєвій праці та в її відносинах до других національних колективів” [Русова С. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав. – С. 6–7]. На переконання вченої—педагога, у дітей слід розвивати такі “добродійності, як розум, воля, хоробрість і справедливість” [Там само]. Такої ж самої думки був і відомий психолог М. Рубінштейн, який наполягав на тому, що “самими крупними факторами, складаючими характер і людину дитини” є воля і почуття [Див.: М.М. Рубінштейн. Эстетическое воспитание дѣтей.- Москва.- 1915.- с. 4].

Діяльність школярів у дитячих об’єднаннях, за С. Русовою, відіграє важливу роль у становленні особистості, а саме: перебування у них є умовою набуття досвіду соціальної поведінки, формування соціально значущих якостей особистості; розмаїття участі в них дітей розвиває потребу соціального та особистісного вдосконалення; дитяча організація є своєрідною моделлю соціальних відносин, що дає можливість корегувати їх на різних рівнях – з дітьми, дорослими тощо. “Колишня мертва, формальна, лицемірна школа, – вважає С. Русова, – мусить впасти, а на її руїнах має утворитися, народитися нова, живуча й життєва, правдива і весела школа праці, школа соціального виховання, збудована на пошані до особи і розумінні громадянських обов’язків кожною дитиною, кожним учнем нової школи” [Там само, с. 4–5].

Аналізуючи сутність і виокремлюючи засоби громадянського виховання (“Децо з філософії виховання”), С. Русова серед оточення виділяє “розумові – спіритуальні – елементи, які пізнаються розумом; емоціональні – з явища, які переживаються почуттям, і вольові, які виявляють, чого хоче, чого велить громада”. На її думку, розум пізнає правду і уникає брехні; він відчуває найвищий об’єкт, красу і відвертається від потворності, він бажає добра і втікає від зла. “Правда, краса і добро – ось ті расові ідеали, до яких і прямує дитина шляхом нормального виховання”, – стверджує С. Русова. [Див.: Русова С. Децо з філософії виховання // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта /За ред. В.Слісаренко, О.Проскури. – К.:ІЗТН, 1998, – С. 128–140].

Отже, рідне оточення, мовне середовище дитини, товариське гуртування, широка краєзнавча діяльність, побудова нової школи, яка б відповідала національному духу українського народу, є, на думку С. Русової, важливими чинниками формування громадянської культури особистості.

Відомо, що людина не народжується особистістю. Вона стає такою під впливом всієї сукупності природних, соціальних, психологічних і духовних чинників, і насамперед у процесі взаємодії з соціальним середовищем через освіту і виховання, пізнання культури свого суспільства і спілкування з оточенням, де відбувається

становлення і її громадянських поглядів. Відомий український діяч І. Огієнко з цього приводу зазначав: “Людина завжди хоче жити суспільним життям, і завжди прагне, щоб життя це було краще від того, яким воно є. В своєму житті кожна нормальна людина впливає на своє оточення, а коли вона до того й належно здібна, то й підносить це оточення на вищій ступінь”.

Виховання громадянина в розумінні І. Огієнка передбачає формування пріоритету людини, яка є відповідальною за свої вчинки перед Богом, “власною совістю” та перед сподіваннями спільноти, до якої належить, і лише в якій можливе її саморозкриття та самоствердження. І. Огієнко вважав духовну спрямованість визначальною рисою особистості. Це спрямованість на добро, на потреби ближньої людини та на її добробут. Духовна спрямованість майбутнього громадянина, на його думку, характеризується наявністю індивідуальної відповідальності за свої дії та за вчинки інших. Це спрямованість не лише на теперішні безпосередні людські потреби, а й обов’язкова орієнтація на майбутнє. Роблячи наголос на важливості у цьому зв’язку християнських цінностей, він зазначав, що “християнство вимагало зовсім іншого життя, життя морального й чесного, з основою взаємоповаги й любові”. І. Огієнко був переконаний, що “мова, релігія, обряди, епос, народні пісні, мудрість попередніх віків, передання, казки, повір’я, пережитки довгих століть, — усе це склало людину, у нас — українця”. Впливовим фактором громадянського становлення вчений вважав родину, підкреслюючи, що саме “міцна родина – основа громадянства й основа сили народу”. Отже, рідна мова, родинне виховання, досконале вивчення культурної спадщини й оволодіння її здобутками, на думку І. Огієнка, закладає підвалини формування громадянського світогляду, вихованню національно-свідомого громадянина з огляду на духовні та національні потреби.

Педагог С. Чубов у статті “Самоврядування в школі” (1917) акцентує увагу на тому, що при “нових умовах життя, школа повинна виховувати дітей – громадян, котрі повинні сами собою порядкувати” [Див.: “Педагогический журнал” №4-5-6.- Полтава.- с. 23]. Потреба бути корисним для громади, на погляд автора статті, є запорукою громадянського світогляду [Там само].

Відомо, що саме потреби є рушійною силою людської поведінки, діяльності, а також і розвитку. У характері потреб людини, її спрямованості відбивається вся сутність особистості. Головні потреби, смисли, цінності, цілі особистості є центром її спрямованості. Педагог Й. Геп підкреслював, що визначальною потребою громадянського розвитку школярів є їх „самоуправа” [Геп Й. Самоуправа школярів. Київ, 1919]. Він наголошував, що “у школі не сміє бути місця тому грубому казармовому тонові команди, який перейшов уже у прислів’я, який не терпить власних бажань і в коріні вже здавлює кожний спротив” [С. 81]. Адже самоуправа дає учневі “нагоду плекати самодисципліну й віддати свої сили на службу загалові, то вона переходить межі науки і стає справдішнім вихованням на громадянина держави” [Там само, с. 73]. Й. Геп вважав, що шкільний клас для цього є корисним виховним ґрунтом: “Кожна шкільна кляса складається з якогось числа молодих людей, із котрих кожний має свою вдачу, яку хоче і вдержати. За час довголітнього співжиття все більшає взаємний вплив між поодинокими учнями, й мало-по-малу вони виростають у невелику, подібну до держави, одиницю, яка потребує певного законного порядку. Таким чином у школі являється така сприятлива нагода до плекання громадянської думки, якої більше ніколи не буде” [Там само, с. 71]. На його думку, потреба у колективній праці має обов’язково вплинути на відчуття громадянської спільності. Він зазначає, що “дитина повинна рано набратися відчуження громадянської спільності. Ту правду, що спільна праця й альтруїзм мають велике значення для справжнього життя в громаді, вона мусить дійсно пережити. Ця правда приходить до її свідомості за поміччю групової роботи, при якій діло одиниці потрібно для діла загалу, та через школу або класу, якщо вони мають

зрозуміння для того, що честь загалу ґрунтується на поведінці одиниці” [Там само, с. 75]. Стосунки, що складаються між членами колективу під час спілкування та взаємодії у процесі реалізації певних спільних завдань, на виконання яких спрямовуються їхні зусилля, сприяють розвитку відповідального ставлення до своїх громадянських обов’язків. Саме громадянські цілі діяльності, її мотиви, організація дій співучасників визначають характер діяльності як усього колективу, так і окремих його членів. Апеляція до „самоуправи” школярів розглядається Й. Гепом як визначальна потреба у становленні їхнього громадянського світогляду. Демократичний тип спілкування, колективна праця, альтруїзм у взаємодіях вважалися педагогом необхідними чинниками громадянського виховного процесу.

Життєвий шлях людини, відображення нею як соціальної, так і громадянської реальності є складною взаємодією її та суспільного громадянського життя. Процес їх взаємовпливу спричинює розвиток і становлення громадянина. Активність громадянина також зумовлена потребою людини належати до громади, сприймати, оцінювати й осмислювати її, ідентифікувати себе із своїм народом, конкретно громадянською спільнотою.

Педагог В. Дюшен у своїй лекції “О социальном воспитании” від 31 травня 1919 р. (Київ) акцентував увагу педагогічної громадськості на визначенні громадянських орієнтирів у вихованні, підготовці відповідальних педагогів, реалізації на практиці дитячого законодавства. Він стверджував, що “задачей Отдела Социального воспитания, является воспитание детей данного государства. Работа эта подразделяется на две основные части: 1) организация центральных учреждений; 2) Проведение в жизнь всей работы воспитания и подготовку педагогов” [С. 4]. Педагог обстоював думку, що “детское законодательство имеет целью выработать целый ряд положений, охраняющих ребенка вплоть до совершеннолетия от подсудности на общих основаниях, охраны детского труда, право вмешательства в его жизнь и т.д.” [Там само, с. 5]. Реалії громадянського життя, зазначає Дюшен, потребують активного втручання педагогічної громадськості у соціальне вирішення проблем виховання. Полегшить цю ситуацію, на його думку, “отдел социального воспитания, который придется разбить на следующие подотделы:

1. Организационно–Педагогический;
2. Детских трудовых коммун;
3. Дошкольного воспитания;
4. Подготовки работников;
5. Клубов и школьных колоний;
6. Архитектурно–Строительный;
7. Общего снабжения” [Там само, с. 4].

“Организационно-Педагогический подотдел” повинен, за визначеністю В. Дюшена, здійснювати захисні функції щодо виховання підростаючої особистості. Дитячі трудові комуни, клуби, шкільні колонії, дошкільні заклади мають перейматися громадянською виховною ідеєю у справі “воспитания детей государства”. Отже, громадянський розвиток, за Дюшеном є невід’ємною складовою соціального становлення особистості. Саме через соціальний аспект дій сприймання, оцінювання, осмислювання себе як громадянина здійснюватиметься потреба належати до конкретної спільноти. Інститути соціалізації, тобто конкретні групи, в яких людина долучається до системи норм, цінностей і соціальних зв’язків, педагог вважав сприятливими умовами формування громадянських поглядів.

Я. Чепіга у статті “До трудової вільної школи” обґрунтував громадянське становлення особистості через принцип соціально-етичної справедливості. “Стара школа, — стверджував він, — прищеплювала дітям агонію волі, вона примушувала дітей цілі години нерухомо сидіти, слухати і дивитись, замість того, щоб рухатись і

самій творити, діяти. І виховувались такою школою непотрібні люди, нікчемні громадяни, нудні, порожні, хіба гідні на те, щоб стогнати та скаржитись на других. ...Так далі бути не може ... це потрібно для добра всієї людськості, яка покладає надію через школу, через освіту здобути корисного, працюючого, активного члена” [276, с. 81—85]. Я. Чепіга наголошує, що школа не повинна порушувати гармонії в житті суспільства “а, як її голос, повинна іти разом з її вимогами”. Соціальна справедливість вимагає, на думку педагога, щоб кожний член громади не тільки “платив за добро й придоби”, які він одержує від громади, але щоб уся його праця, яку він “віддає в загальну суму громадського колективного витвору”, поверталася йому відповідно до частини вкладеної ним праці “цілком повно” [276, с. 83—85].

Я. Чепіга зауважує, що саме принцип соціального життя й соціально-етичної справедливості є основоположним фактором виховання громадянської свідомості. Він зазначає: “Пізнаючи природу оточення й його життя й умови шляхом упертої праці, здобула людина звісну ступінь не тільки соціально-економічного, але й духовно-етичного розвитку ... потрібний корисний працівник-громадянин, який може прикласти свою ініціативу й працю й брати активну участь у витворах колективу” [276, с. 83—85]. Висловлюючи думку, що формування громадянських поглядів не може відбуватися без педагогічного втручання, автор пише: “Нині настав час, коли творча воля педагога найде широке коле прикладання, коли може праця його в перше виллється в свободну творчість... учителі, як і народ з рабів стали вільними громадянами, вільними творцями державного тіла, і нас не лякає те, що вони не підготовлені до такого життя; ми віримо, що народ знайде потрібні йому форми, аби сама ідея стала його ідеєю, стимулом нових бажань” [Там само, с. 84—85]. Таким чином, соціально-етична справедливість, свобода, творча ініціатива, колективна праця і педагогічне коригування Я. Чепіга вважав принциповими факторами громадянського становлення. Педагог констатує, що зі зміною політико-економічної ситуації змінюється середовище взаємодії та спілкування людей, ієрархія цінностей і пріоритетів суспільства й особистості, формується нова громадянська поведінка. Потенціал розвитку особистості закладено в ній самій, в її потребах та здібностях, особливо в тих, що спрямовані на взаємодію, самовдосконалення та самоактуалізацію в соціумі. “Діти в праці й в рухові завше веселі й радісні: це їх стихія, це чарівне коло інстинктових потягів, які вона унаслідувала од попередніх поколінь людськості” [Там само, с. 81—82], йшлося у статті. Але розвинути, вдосконалити та закріпити “ці потяги” можна тільки у “трудовій вільній школі”, яка буде дбати про виховні умови соціального та громадянського самовизначення школяра. Отже, формування громадянського світогляду визначалось соціальними критеріями розвитку особистості.

Узагальнюючи викладений матеріал, робимо висновок, що за період 1905-1920 рр. у педагогічних поглядах українських учених домінувала громадянсько-національна ідея розвитку підростаючої особистості. Громадянська спрямованість виховної діяльності обґрунтовувала основні орієнтири її розвитку. Педагоги Б. Грінченко, С. Русова, І. Огієнко, С. Чубов, Й. Геп, В. Дюшен, Я. Чепіга у своїх працях відмічали ефективні напрями громадянського становлення особистості. На думку більшості вчених, успішній реалізації громадянського виховання сприяють такі орієнтири і засоби, як толерантне ставлення до інших народів, краєзнавство, мовне середовище, духовні потреби, самоврядування, побудова нової школи, яка б відповідала національним, соціальним й державним вимогам. Отже, акцентування українськими діячами громадянськості у виховній теорії підтвердило актуальність розвитку громадянського виховання загалом.

Список використаних джерел

1. Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка / І.О. Кучинська. — Кам’янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. —104 с.

2. Кучинська І.О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX – XX ст.): монографія / І.О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 196 с.
3. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова. — Катеринослав, 1918.— 63 с.
4. Русова С. Нова школа. / С. Русова.— Катеринослав, 1917.—151 с.
5. Русова С. Ідейні підвалини школи / С. Русова.—Світло.—1913.—Кн. 5.—С.33—39.
6. Вырезка из газеты "Школьное дело" 9 декабря 1912 года // Ф. 707, оп. 229/1912, д. 150 б, Лл. 272 (Матеріали ЦДІАК України).
7. Проект шкільного будівництва на Україні в 1919/20 р. Звіти та інформаційні відомості шкільно-адміністративного підвідділу та секцій про діяльність за травень—червень 1919 р. та нижчих і середніх учбових закладів м. Києва про їх матеріальний стан та стан навчальної та виховної роботи в 1920 р. // Ф. 166, оп. 1, спр. 336, арк. 3 (Матеріали ЦДАВО України).
8. Матеріали про стан соціально-правової охорони дитинства на Україні (постанови, положення, протоколи, звіти, доповіді, доповідні записки). // Ф. 166, оп. 5, спр. 704, арк. 10 (Матеріали ЦДАВО України).

Problematika of becoming of civil education is examined in the article, as a factor of forming of the Ukrainian state system in the inheritance of domestic teachers of beginning of XX item

Key words: *civil education, activity, state system.*

УДК 615.825; 378.4-057.87

Кухарчук С.К.

РУХОВА АКТИВНІСТЬ І ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ У РЕЖИМІ НАВЧАННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто проблему рухової активності і працездатності у режимі навчання та відпочинку студентської молоді.

Ключові слова: *навчання, діяльність, динаміка, працездатність, раціоналізація, ефективність.*

Ефективність навчальної діяльності студентів вузів, передусім, залежить від раціонально організованого режиму їх праці та відпочинку.

Раціоналізація режиму навчальної праці та активного відпочинку можлива на основі знань психофізичних характеристик розумової праці студентів, а також особливостей їх життєдіяльності у вузі.

Функції серцево-судинної та м'язової систем у процесі розумової праці змінюються незначною мірою. Відбувається посилення кровообігу мозку та зниження показників периферичного кровообігу. Підвищується навантаження нервової системи, що призводить до уповільнення умовних реакцій на дію різноманітних подразників, збільшується час реакції, знижується обсяг і стійкість уваги, погіршується процес запам'ятовування нової інформації, знижується сила пам'яті, із пам'яті зникає раніш засвоєне.

За умови тривалої розумової праці (3-4 години без перерви) може настати так зване розумове «заклинення», коли навчальний матеріал не сприймається, а увага переключається на об'єкти, віддалені від предмета вивчення. У разі нераціонального поєднання навчальної діяльності та відпочинку настає втома, яку людина суб'єктивно відчуває як стомленість. Однак втома та суб'єктивне відчуття стомленості можуть не збігатися. Так, стомленість може зростати за невдоволеності працею, хоча

об'єктивні показники стану різних систем засвідчують, що втома ще не настала. Успішна здача екзаменів і пов'язане з цим емоційне піднесення можуть створити відчуття бадьорості та високої працездатності на фоні зниження діяльності основних систем організму. Настання стомленості не завжди проявляється у відчутті загальної втоми. Зниження працездатності в одному з видів і, навчальної праці може супроводжуватись збереженням його в іншому вигляді. Так, поряд із зниженням ефективності праці у математиці може зберегтися якісне засвоєння навчального матеріалу із суспільних дисциплін.

Навчальна діяльність студентів відбувається за умов недостатньої фізичної активності. Це призводить до підвищення стомлюваності, зниження працездатності, погіршення самопочуття. Тому розумова діяльність потребує створення сприятливих умов для її проведення. Ефективним засобом раціонального поєднання розумової і фізичної праці є фізична культура і спорт, включені в систему життєдіяльності та навчання студентів. Однак включення засобів фізичної культури у добовий режим технічних вузів повинно ґрунтуватися на знанні особливостей динаміки працездатності протягом доби, тижня, семестру.

Добова динаміка працездатності студентів залежить від періодики змін фізіологічних процесів, які, в свою чергу, залежать від змін довкілля та змін, що відбуваються безпосередньо в організмі людини, у зв'язку з її типологічними особливостями (тип нервової системи, фізична підготовленість, стан основних систем і органів організму).

Робочий день студенти розпочинають у стані невисокої працездатності, на період утягування витрачається 15—30 хв., потім настає стан «робочої готовності». Цей стан зберігається без відчутних змін 3—4 год. і досягає оптимального близько 12—13 год. дня. Надалі, через стомленість, працездатність поступово знижується і досягає з 15 до 15.30, за суб'єктивними оцінками студентів, рівня початку занять. Поряд із цим у студентів відбувається зниження розумової працездатності, а стан функціональних систем, що забезпечують фізичну працю, залишається досить високим. Слід відзначити, що студенти, які регулярно займаються в групах спортивного вдосконалення, не помічали суттєвого зниження працездатності ні в денні, ні у вечірні часи.

О 20—21 год. працездатність знову знижується, однак у студентів з «вечірнім типом працездатності» відчуття стомленості настає на 2—3 год. пізніше, і вони спроможні продуктивно працювати у вечірні години. Разом з тим студенти (а їх більшість), що мешкають у гуртожитках, пізно лягають спати, не встигають повноцінно відпочити і перебувають у менш сприятливих умовах денного навчання.

У наших досліджах встановлено, що більшість студентів, які мешкають у гуртожитках, під впливом умов життєдіяльності перебудували свій добовий режим з орієнтацією на працю у вечірній час. Це є свідченням того, що вирішальним фактором в організації режиму праці та відпочинку не є власний біологічний ритм, а умови життєдіяльності.

Працездатність протягом тижня також зазнає певних змін. На початку тижня вона знижена, це спричинене поступовим входженням у ритм праці після вихідного дня. В середу і четвер спостерігаємо найвищий рівень працездатності, у п'ятницю та суботу вони знижується. Однак таку динаміку тижневої працездатності зазначаємо за умови рівномірної за об'ємом та інтенсивності праці. В тих випадках, коли найбільша частина навантаження припадає на першу половину тижня, може настати зниження працездатності з подальшим її підвищенням наприкінці тижня.

Працездатність студентів змінюється і протягом навчального року. На початку навчального року процес утягування триває 2—3 тижні, потім настає період стабілізації працездатності впродовж 2,5—3 місяців. У період передсесійної підготовки та екзаменів працездатність знижується. Під час зимових канікул працездатність,

як правило, відновлюється до вихідного рівня. За умови активного використання засобів фізичної культури і спорту переважно настає явище відновлення працездатності.

Початок II семестру також характеризується періодом утягування, але він скорочується до 1,5-2 тижнів. Динаміка працездатності в цьому семестрі схожа із такою в I семестрі, однак рівень її нижчий, а зниження працездатності розпочинається ще до початку екзаменаційної сесії. З цієї причини постає найважливіше завдання: збереження високого рівня працездатності протягом навчального року.

У навчальній діяльності студентів спостерігаються періоди утягування, стабілізації та зниження працездатності впродовж дня, тижня, семестру. Це висуває перед викладачами з фізичного виховання задачу пошуку та використання ефективних засобів для підтримання високої працездатності протягом всього навчального року.

Розглянуті особливості динаміки працездатності необхідно враховувати при плануванні навчального процесу. Так, особливо складні лекції, практичні заняття слід планувати на 3-ю пару й середину тижня.

Проблему розумової працездатності належить вирішувати в комплексі: інтелектуальна праця — відпочинок — фізична праця — відпочинок.

Основні вимоги, що забезпечують раціоналізацію навчальної праці та відпочинку студентів — поступовість входження у робочий ритм. Це забезпечує адаптацію до праці без надмірного нервово-емоційного напруження; регулярність і ритмічність навчальної діяльності. Ця вимога більше стосується самостійної підготовки. Вона дозволяє рівномірно розподіляти сили, більш ефективно розв'язувати задачі, що виникають. Виконання цієї вимоги справляє тренуючий вплив на всі органи та системи, формування умовно-рефлекторних зв'язків, навиків розумової праці, що дозволяють виконувати розумову діяльність продуктивніше і в більшому обсязі, раціональне чергувати види праці та відпочинку.

Правильне чергування розумової та фізичної праці є визначальним фактором підвищення її ефективності. Розумова діяльність повинна включати паузи пасивного відпочинку і рухової активності. Пасивний відпочинок є засобом зняття нервового напруження, а фізичні вправи — ефективним засобом активізації діяльності всіх систем організму, що забезпечують розумову працездатність. Тривала розумова діяльність спричинює виникнення «ефекту греблі». Сутність його полягає в тому, що кров, яка надходить до мозку, скупчується внаслідок недостатнього кровотоку від мозку. Ефективність інтелектуальної праці з цієї причини різко знижується, тому потребує додаткової активізації кровообігу. Ефективним засобом поліпшення кровообігу є інтенсивна м'язова діяльність, тобто фізичні вправи.

Фізичні вправи справляють інтегруючий ефект у стані людини, підвищують її працездатність. Незважаючи на інтегральний характер впливу засобів фізичного виховання, їх можна диференціювати за напрямками використання як засобів нормування рухової активності; протидії психічному стресу і зняттю нервово-м'язового напруження.

Нормування фізичного навантаження полягає у виборі та використанні певних доз фізичних вправ протягом дня, тижня, місяця, року. тощо. При цьому слід визначити мінімальний, оптимальний і максимальний обсяг рухової активності студентів. Мінімальний руховий режим — це обсяг руху, що забезпечує функціонування організму без зниження його працездатності у звичних умовах. Оптимальний руховий режим — це обсяг та інтенсивність фізичної активності, що забезпечують розвиток усіх органів і систем без перевтоми та перенапруження основних систем організму.

Максимально дозволений руховий режим — це такі обсяги та інтенсивність фізичної активності, які можна використати з метою досягнення максимально доступних результатів у конкретних фізичних вправах, що не призводять до

патологічних змін в організмі людини, зниження працездатності. Мінімальний руховий режим повинен включати не менше 1 год. щоденних фізичних вправ при ЧСС 120—140 вд/хв. Оптимальне фізичне навантаження здорових студентів може бути забезпечене щоденними заняттями впродовж 1,5 год. при ЧСС 150—180 вд/хв.

Гранична межа фізичного навантаження індивідуальна, основні її характеристики розглянуто раніше.

Розумова та фізична діяльність поєднані між собою, тому фізичні вправи можна використовувати як засіб поліпшення розумової діяльності.

Так, посилена розумова робота спричиняє напруження м'язів обличчя, плечового поясу, яке зростає залежно від ускладнення завдання. Імпульси, які надходять від м'язів до головного мозку, стимулюють його активність. Таким чином зберігається висока працездатність мозку. Якщо розумова робота виконується тривалий час, кора головного мозку адаптується до подразників, що надходять від напружених м'язів, і починається гальмування, розумова працездатність погіршується. Щоб змінити таку ситуацію, потрібні активні рухи. Вони дають змогу знизити напруження м'язів, знімають нервові напруження, поліпшують забезпечення мозку кров'ю і підвищують його працездатність. Тому зрозуміло, що для успішної розумової діяльності потрібен не тільки тренований мозок, а й треноване тіло.

Фізичні вправи можна ефективно використовувати як засіб протидії психічному стресу.

Великі розумові навантаження впродовж тривалого часу можуть призвести до нервово-емоційного напруження і порушення психіки людини. Особливо важкою в цьому плані є для студентів заліково-екзаменаційна сесія.

Напруження визначається як непевністю в результатах екзаменів, так і збільшенням обсягу і тривалості розумової праці. За таких умов заняття фізичними вправами стає важливим засобом розрядки нервового напруження та збереження психічної рівноваги.

Слід зазначити, що в студентів, які систематично займаються спортом, тренування підвищує стійкість до стресових факторів екзаменаційної сесії. Про це свідчать відносно невеликі зрушення у фізіологічних системах і психомоторних функціях студентів, менший рівень занепокоєності під час екзаменів. Поряд із цим відзначимо у студентів-спортсменів вищий рівень загальної та розумової працездатності в процесі екзаменів, більш інтенсивне відновлення після сесії. Заняття фізичною культурою під час екзаменаційної сесії дозволяють студентам зберегти високий рівень працездатності та успішно протистояти психічним стресам.

В процесі життєдіяльності студентів використовуються різноманітні організаційно-методичні форми фізичної активності. У режимі навчального дня доцільно кожні 2 год. використовувати фізкультурні паузи тривалістю 5—7 хв. Це справляє значно більший відновлювальний ефект, ніж пасивний відпочинок. Фізкультурні паузи належить проводити як профілактичний засіб до того, як з'являться перші ознаки стомленості. При цьому важливо робити акцент на активізації систем, що не беруть участь у навчальній діяльності. Навантаження повинно бути таким, щоб ЧСС зростала у 1,5—2 рази порівняно із станом спокою.

Фізкультурні паузи являють собою комплекс із 8—10 фізичних вправ, кожному з яких слід повторювати 8—10 разів. Загальна схема вправ схожа із вступною гімнастикою.

Скорочені фізкультурні паузи називають фізкультурними хвилинками. Вони містять у собі 3—4 вправи, котрі використовують впродовж 1—2 хв. кожні 45 хв. навчання.

Комплекси фізкультурних пауз рекомендуємо доповнювати та змінювати кожні 3—4 тижні з метою підтримування інтересу у студентів і збереження фізіологічного ефекту.

Для збереження раціонального рухового режиму студентам необхідно виконувати ранкову гігієнічну гімнастику протягом 25—30 хв. До неї належить включати 10—15 хв. спокійного бігу (ЧСС 120—132 вд/хв), а також комплекс із 10—12 вправ, спрямованих на приведення до робочого стану основних м'язових груп та організму в цілому. Крім обов'язкових чотиригодинних занять і гігієнічної ранкової гімнастики студентам необхідно самостійно або в спортивній секції виділити не менше 2 год. на тиждень для занять різноманітними фізичними вправами. Такі заняття можуть тривати 25—30 хв. «Дробове» використання фізичних вправ у режимі дня і тижня не менш, а за умови недостатньої фізичної підготовленості більш ефективно, ніж їх проведення одразу, протягом 2—3 год.

При плануванні фізичних навантажень на семестр слід орієнтуватися на рівномірний їх розподіл, комплексну спрямованість на розвиток основних фізичних властивостей. Доцільно в першій половині семестру акцентувати увагу на розвитку загальної та силової витривалості, координації рухів, спритності, гнучкості (при ЧСС 130—150 вд/хв).

У другій половині семестру слід рівномірно розвивати фізичні властивості, акцентуючи увагу на індивідуальне «підтягування» відстаючих якостей. На цьому стані роботи необхідно розвивати також швидко-силові якості, швидкісну витривалість, швидкість. При цьому краще використовувати вправи з різких видів спорту. Такий підхід до планування і побудови фізичної підготовки стимулює розумову працездатність студентів, поліпшує загальне самопочуття, сприяючи якісному засвоєнню навчальної програми. При плануванні занять з фізичного виховання на нульових, 1-х і 2-х парах бажано уникати навантажень і високо інтенсивної роботи (ЧСС 170—180 вд/хв). На 3-й і 4-й парах можливе використання короткочасних фізичних навантажень з інтенсивністю ЧСС 180-220 вд/хв при загальній моторній щільності 65—70%. Таке фізичне навантаження вимагає 3—4 год. відпочинку для відновлення. Після таких навантажень, як правило, готовність до продуктивної розумової діяльності настає через 4—4,5 год.

За умови дворазових обов'язкових занять на тиждень найбільш позитивний вплив на розумову працездатність справляють навантаження середньої інтенсивності, які використовуються через 1—2 дні. Самостійні заняття повинні носити відновлювальний характер, їх тривалість не повинна перевищувати 1 год, а загальна навантаженість — бути нижче середньої. При проведенні самостійних занять краще використовувати види спорту або вправи, які не застосовувалися на навчальних заняттях. При цьому ЧСС не повинна перевищувати 150 вд/хв, а щільність заняття — 50%. Винятки можуть становити спортсмени, які регулярно займаються в спортивних секціях.

Під час екзаменаційних сесій організація занять і використання фізичних вправ повинні мати переважно профілактичний і відновлювальний характер. В процесі занять слід використовувати середньо-інтенсивну циклічну фізичну працю, вправи на розслаблення. Ефективність фізичних вправ тим вища, чим більше м'язів залучено до активної діяльності. Після екзаменів з метою відновлення і зняття нервової напруги корисно виконувати спокійний біг, ігри, плавання до потіння і відчуття легкої втоми.

Список використаних джерел

1. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. — М. : Физическая культура и спорт, 1988. — 202 с.
2. Зайцев Г.Г. Стратегия понимания физического воспитания студентов // Теория и практика физической культуры. — 1994. №7. — 64 с.
3. Иващенко Л.Я., Стапко Н.П. Самостоятельные занятия физическими упражнениями. — К. : Здоровье, 1988. — 160 с.
4. Клименко Г.У. Удосконалення фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах // Теорія і практика фізичного виховання, 2002. - №2. - С. 86-90.

5. Максименко С.Д. Учбове навантаження і збереження психічного здоров'я студентів // Журн.АМН України – К. : 2001, Т.7 - №3. – С. 464-474.
6. Семиченко В.А. Психическое состояние. – К. : Магістр-5, 1998. – 207 с.
7. Соловьев Г.М. Формирование физической культуры студента в ракурсе современных образовательных технологий. – Ставрополь : СГУ, 1999. – 168 с.
8. Столяров В.И., Кудрявцева Н.В. Новые формы физкультурно-спортивной работы с учащейся молодежью // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1998. - №1. – С. 21-28
9. Ткачев Ф.Т. В поисках мышечной радости. – К., 1988. – С. 36-54.

In the article the problem of motive activity and capacity is considered in the mode of studies and rest of student young people.

Key words: studies, activity, dynamics, capacity, rationalization, efficiency.

УДК 378.091.12.011.3:004.9

Лалак Н.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ВНУТРІШНІЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автор прагне розкрити структуру професійної компетентності майбутнього вчителя як динамічну інтегровану характеристику його особистості, аналізуючи її компоненти: аксіологічний, когнітивний, багатокультурний, аутопсихологічний, комунікативний.

В умовах впевненого поступу українського суспільства до утвердження демократичних цінностей принципово змінюється розуміння цілей вищої педагогічної освіти: орієнтація на підготовку компетентного вчителя, тобто фахівця у всій повноті його особистісного, духовного багатства і індивідуальної своєрідності, здатного виховувати підростаюче покоління гуманними і діяльними людьми, тим самим сприяючи демократизації суспільства.

Гуманізація освіти неможлива без особистості педагога-гуманіста. З нею пов'язуються надії на подолання кризи у міжособистісних стосунках (бездуховності, аморальності, конфліктності, жорстокості і т.д.). Абсолютно очевидно, що загальноосвітній школі сьогодні потрібен інший вчитель – носій нової гуманістичної ідеології, не просто «транслятор знань», а цілісна компетентна особистість. Без сформованості професійної компетентності в майбутнього вчителя неможливе успішне виховання підростаючого покоління. Майбутній вчитель повинен виразно усвідомлювати, що рівень розвитку його професійної компетентності сьогодні – визначить завтра духовно-етичний, економічний рівень розвитку суспільства в цілому. Належний рівень розвитку професійної компетентності студента педагогічного ВНЗ як внутрішній компонент і невід'ємна умова успішної діяльності, дає змогу майбутньому фахівцю виконати своє призначення педагога-гуманіста, здібного до творчості, вільного вибору власного рішення, професійного самовдосконалення.

Проблема розвитку педагогічної майстерності вчителя привертати увагу багатьох педагогів (І.Бех, В.Бондар, І.Зязюн, І.Кривонос, А.Макаренко, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, Н.Тарасевич, М.Ярмаченко та ін.). Вчені наголошують, що педагогічна майстерність вчителя не виникає сама по собі, вона формується й розвивається у процесі спеціально організованої навчально-педагогічної діяльності. Теорію компетентностей у вітчизняній дидактиці та методиці останнім часом

розробляють Н.Бібік, О.Локшина С.Клепко, О.Овчарук, О.Савченко, Л.Сохань, С.Трубачева тощо. Питанням змісту та організації історичної освіти на основі компетентнісного підходу присвячені праці відомих фахівців з методики навчання історії К.Баханова, А.Булди, Т.Ладиченко, О.Пометун, С.Терно, О.Удода, Г.Фреймана та інших.

Професійна компетентність вчителя – динамічна інтегративна характеристика особистості педагога, що є синтезом аксіологічного, когнітивного, багатокультурного, аутопсихологічного та комунікативного компонентів. Аналіз та характеристика кожного із означених критеріїв дозволить нам показати їх зовнішній прояв у відповідному рівні сформованості когнітивного, аксіологічного, технологічного та особистісно-творчого критеріїв-показників рівня сформованості професійної компетентності учителя.

Нові тенденції у соціально-політичному, економічному та духовно-культурному житті України, її інтеграція у світовий освітній простір висувають принципово нові вимоги до національної системи освіти, насамперед, до викладача, вчителя. Актуальність цих завдань зростає у зв'язку із сучасною трансформацією загальної середньої освіти. Її орієнтири закладено у таких нормативно-правових документах та інших документах щодо розвитку освіти, де акцентуються необхідність гуманізації освіти, методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання та поваги до її самобутності й самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до ефективної дії у різних сферах життя на основі знань, досвіду, системи цінностей, умінь і навичок, набутих у процесі навчання.

Як слушно зазначив С.Вершловський, завершення формування спеціаліста – результат розвитку його особистості в процесі навчання у ВНЗ, виявлення його громадянської позиції відбувається на етапі професійного становлення. Вищий навчальний заклад освіти інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі [8].

З процесом підготовки сучасного вчителя пов'язується оптимальний розвиток особистості, майбутнє людини і людства. Від рівня розвитку професійної компетентності вчителя залежить не лише соціально-етичне здоров'я країни, але і щастя кожної окремої людини. Тому так важливо виявити педагогічно значущі резерви в підготовці вчителя, задати інтенцію зростання його професійної компетентності. Саме такий підхід визначає теоретичне підґрунтя фундаментальної педагогічної проблеми підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі, суть якої ми вбачаємо в необхідності розвитку його професійної компетентності.

За визначенням відомого фахівця в царині професійної підготовки педагогічних кадрів Н.Ничкало професійна компетентність вчителя – це «гармонійне поєднання знань навчальної дисципліни, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування» [6, с. 8]. У структурі професійної компетентності вчителя історії вона вирізняє дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички і здібності особистості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички, необхідні особистості для здійснення педагогічного спілкування).

Центральним структурним елементом професійної компетентності вчителя більшість дидактів визначають аксіологічний компонент, оскільки гуманістичні ціннісні орієнтації є внутрішнім орієнтиром педагогічної діяльності. Цінності є «власною духовною інтенцією» особистості, вони регулюють стосунки людей [5]. Найважливішим зпоміж ціннісних орієнтацій є ставлення до дитини як людини, переважне висунення соціальної ролі дитини як людини на перше місце серед всіх її соціальних ролей. Проголошення гуманістичного ставлення до дитини ніяк не

закреслює врахування психологічної природи дитинства, але ставить головний акцент на відношенні «людина — людина», відсунувши на другий план стосунки «вчитель — учень».

Отже, гуманістичні ціннісні орієнтації є віссю свідомості, навколо якої обертаються помисли, відчуття людини. Вони спрямовують, орієнтують, регулюють стосунки людей. Гуманістичні цінності покладені до основи педагогічної підтримки, яка передбачає рівність стосунків, навчання без примусу, ставлення до навчання як творчої взаємодії вчителя і учня. Педагогічна підтримка заснована на принципах творчого підходу до розвитку особистості (Ш.Амонашвілі, І.Волков, Е.Ільїн, В.Краковський, В.Шаталов та ін.). Ядром аксіологічного компоненту професійної компетентності вчителя ХХІ століття є наступні гуманістичні ціннісні орієнтації: людина, любов, праця, світ, свобода, совість, справедливість, добро, істина, краса, знання тощо. У своїх діях і вчинках вчитель має керуватися цими та іншими загальнолюдськими цінностями і залучати до них своїх вихованців. На основі зазначених особистісних гуманістичних ціннісних орієнтації поступово у майбутнього вчителя формуються відповідні соціальні якості, що проявляються у його вчинках поведінці, професійній діяльності як результат сформованості аксіологічного компоненту (його зовнішній прояв) професійної компетентності. Особистісні якості визначають характер професійного наміру та детермінують практичну діяльність учителя. У педагогічній системі К.Ушинського особлива роль також належить якостям особистості вчителя. Обґрунтовуючи ідею гуманістичних взаємин вчителя і учня, педагог вважав, що лише гуманна особистість педагога здатна сформулювати гуманні якості дитини. Він писав: «Вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сенсаціями, ні системою покарань і заохочень» [10, с. 29]. Безумовно, гармонія розвинених інтелектуальних, етичних і громадянських якостей є умовою успішної педагогічної діяльності.

Наступним компонентом у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя є когнітивний компонент, який містить як предметні, так і педагогічні знання на рівні їх застосування в навчально-виховному процесі. На думку багатьох учених, засвоєння системи знань на рівні їх застосування – це основний зміст та найважливіше завдання навчання [9, с. 238]. Однією з важливих складових педагогічних знань є знання про педагогічні технології і способи їх застосування. У Концепції педагогічної освіти особливо наголошується на тому, що сьогодні, як ніколи, постає проблема запровадження сучасних педагогічних технологій, вдосконалення організації робочого часу викладача та навчального часу студента і, особливо, у частині його самостійної роботи [3]. Окрім цього, як умову професійної компетентності учителя варто розглядати володіння ним певними методологічними знаннями (знання загальних законів і категорій діалектики, законів розвитку, філософське розуміння основ педагогіки та психології, проблем особистості; загальнонаукових методів; знання методології педагогіки, педагогічного процесу тощо); теоретичними (знання принципів побудови вітчизняної освіти, її системи й змісту освітніх програм) та спеціальними знаннями, до яких відносять знання предмету, що викладається; знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних методичних систем навчання та виховання; знання методів активізації інтелектуальної діяльності та шляхів загального особистісного розвитку дітей; знання методів, засобів і форм організації роботи та управління життям дитячого колективу.

Наступний компонент професійної компетентності майбутніх вчителів – багатокультурність. Сучасний педагог повинен одночасно усвідомлювати себе носієм як національних, так і загальнолюдських цінностей та мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за виживання людства, збереження довкілля, шлях до миру й благополуччя, відмова від застарілих стереотипів і норм, від усіх видів егоїзму. Це

мислення, спрямоване на усвідомлення цілісного, взаємопов'язаного та взаємозумовленого світу. Необхідність формування в майбутніх вчителів багатокультурного компонента професійної компетентності пов'язана з тим, що на початку XXI століття нагально постає проблема мирного співіснування й продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прибічників різноманітних стилів життя, представників різних культур, тобто проблема діалогу культур. Тенденції розвитку світового співтовариства свідчать про те, що в глобальному масштабі єдиним шляхом до прогресу людства є інтеграція на рівні виробництва, споживання, формування національної самосвідомості, розвитку міжкультурних зв'язків. Як зауважує Д. Майерс, у світі, розділеному війнами, справжній мир вимагає поваги й до відмінностей, і до подібності культур. Щоб оцінити вплив культури, досить просто зіткнутися з іншою. Кожна культура має свої власні поняття з приводу загальноприйнятої поведінки. Люди часто ставляться до подібних соціальних очікувань або "норм", як до якоїсь негативної сили, що змушує нас сліпо додержуватися традицій. Норми обмежують і контролюють нас так непомітно, що ми ледве усвідомлюємо їхнє існування. Як риби у воді, ми настільки занурені у свою власну культуру, що нам необхідно розлучитися з нею, щоб усвідомити сам факт її існування. Немає кращого способу усвідомити норми своєї культури, ніж просто пожити в іншій і переконатися, що там діють саме так, хоча ми, напевне, вчинили б інакше [4, с. 148]. Діалог культур поступово стає визначальним у різних сферах нашого життя. Однак найбільш він є важливим для формування пріоритетів розвитку сучасної освіти.

Рада Європи назвала в числі ключових компетентностей, якими школи повинні «озброїти» молодь, компетенції, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві: розуміння міжкультурних відмінностей, пошана один одного, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій, володіння навичками спілкування [8].

Вчитель з високим рівнем сформованості професійної компетентності повинен, в першу чергу, сам володіти полікультурним компонентом і розвивати у студентів інтерес до іншої культури, формувати ставлення пошани і розуміння до культурних норм інших народів. «Багатокультурність покликана стати невід'ємною частиною професіоналізму кожного вчителя.» [8, с.454].

Ми виділяємо такі показники сформованості багатокультурного компоненту професійної компетентності світосприйняття; привласнення морально-етичних, естетичних національних та загальнолюдських цінностей; розуміння взаємозалежності між собою та всіма людьми; комунікативної культури, а саме знання етики дискусійного спілкування й взаємодії з людьми, які дотримуються інших поглядів, віросповідань, з представниками інших культур; загальнопланетарного способу мислення; толерантність, поважливе ставлення до мови, релігії, культури різних націй; засвоєння загального соціального досвіду, накопиченого людством в процесі розвитку; культурного кругозору, опанування вміннями орієнтуватися в швидко змінному світі.

Аутопсихологічний компонент, на нашу думку, також є важливою складовою професійної компетентності майбутніх вчителів. Сучасні вчені розглядають цей компонент як елемент професійного розвитку і вважають, що він віддзеркалює готовність та здатність особистості до цілеспрямованої роботи, що веде до змін властивостей особистості, її поведінки, діяльності та відношень щодо прогресивного особистісно-професійного розвитку [1]. Під професійною спрямованістю вчителя розуміється перш за все його інтерес до професійної діяльності та здатність нею займатися. На думку дослідників, аутопсихологічний компонент містить властивості особистості, що дозволяють спрямувати активність людини на самопізнання, адекватну самооцінку, самоконтроль, самокорекцію. Основними показниками сформованості аутопсихологічного компоненту є готовність до самопізнання,

самовдосконалення; емоційно-позитивне ставлення до педагогічної професії; усвідомленням життєвої значущості обраної професії; стійкість професійно-пізнавального інтересу; пізнавальна активність особистості.

Ще одним важливим компонентом професійної компетентності вчителя є комунікативний, оскільки вміння спілкуватися є необхідним для професійної діяльності, адже він працює у сфері “людина – людина”, яка передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків. Як відомо, комунікативна діяльність вчителя, на відміну від будь-якої іншої професії, має освітню спрямованість у тому сенсі, що вона є не лише його особистісною якістю, але припускає наявність умінь (а головне бажання) транслювати свої знання у галузі духовної культури і відчуття самовдосконалення. Надзвичайно цікавою у цьому контексті є думка психологів про те, що вчитель, який володіє високим рівнем розвитку комунікативної діяльності: а) любить дітей, захищає їх права й інтереси, піклується про їх здоров’я і самопочуття, виявляє доброту і пошану до кожного школяра незалежно від успіхів у навчанні, відповідально ставиться до своїх виховних функцій, авторитетний серед дітей і батьків; б) розуміє психологію школяра, застосовує розумні вимоги до організації навчання і виховання, уміє аналізувати освітню ситуацію, причини неадекватної поведінки дітей, здатний схвалювати обгрунтовані рішення, передбачати їх соціальні наслідки; в) цікавиться наукою, володіє глибокими і різносторонніми знаннями з навчальної дисципліни, уміє самостійно обирати і розробляти оригінальні технології й індивідуальні програми навчання, викликає в учнів інтерес до навчання, добивається позитивних результатів у навчанні і розвитку дітей; г) творчо підходить до навчання і виховання, має індивідуальний педагогічний почерк, удосконалює систему власної (дидактичної, виховної, методичної) діяльності, має авторські методичні розробки, бере участь в інноваційній або науково-дослідній роботі, створює нові зразки педагогічної практики, надає методичну допомогу колегам в засвоєнні нововведень; д) у всіх ситуаціях педагогічної взаємодії виявляє високу культуру поведінки, здібний до етично-вольової саморегуляції, займається професійною самоосвітою і самовихованням, є зразком культурної людини [2, с. 39].

Отже, професійна компетентність вчителя – динамічна інтегративна характеристика особистості педагога, що є синтезом аксіологічного, когнітивного, багатокультурного, аутопсихологічного та комунікативного компонентів і зовнішньо проявляється у відповідному рівні сформованості сукупності відповідних показників. На жаль, іноді прагнення до формування у студентів педагогічних вишів якостей, що є показниками наявності у них означених вище компонентів професійної компетентності не завжди відповідає реаліям сьогодення і, як не прикро, якась із складових все ж іноді випадає із характеристики сучасного педагога, який би відповідав означеним критеріям. Проте, це уже не суто проблема підготовки педагога-фахівця. Адже не винайдено ще прилад, який би визначав моральну відповідність абітурієнта педагогічного навчального закладу високому призначенню УЧИТЕЛЯ.

Список використаних джерел

1. Акмеология: [учебное пособие] / А.Деркач, В.Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Бодалев А.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / [А.А. Бодалев треба ще перерахувати трьох и др.]. – Г., 1987. – 164 с.
3. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 8. – С. 9–25.
4. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. / Дэвид Майерс – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
5. Максимов В.Г. О формировании профессионально-педагогического интереса В.Г. Максимов // Сов. педагогика. — 1974. — №12. — С. 75–81.

6. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: [монографія] / Н.Г. Ничкало. – К., 2001. – 456 с.
7. Оконь В. Основи проблемного обучения: [пер. с польск.] / В. Оконь — М. : Образование, 2008. – 208 с.
8. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / под ред. С.Г. Вершловского, Л.С. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982 – 254 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. т.1. / АПН СССР / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. / К.Д. Ушинский – М. : Педагогика, 1974. – Т.1.– 584 с.

The author tries to expose the structure of professional competence of future teacher as dynamic integrated characteristic of his personality, analysing its components: axiological, kognitive, multicultural, autopsychological, communicative.

УДК 31.015.3:005.32

Мендерецький В.В., Грунтей Т.І.

КОНТРОЛЬ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАСВОЄННЯМ ЗНАНЬ

У статті розглядається проблема контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів. Визначено місце контролю в системі управління цією діяльністю. Виділені головні складові контролю знань. В умовах впровадження компетентного підходу до навчання розглядаються основні вимоги до контролю знань.

Ключові слова: *контроль, зворотній зв'язок, самоконтроль, управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.*

Головне завдання освітньої політики в Україні – створення умов для якісної освіти. Наразі ведеться пошук моделей навчання, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів, забезпечення добротного оволодіння необхідними знаннями та трансформацію їх в компетентності. Управління процесом засвоєння знань є послідовною реалізацією етапів пізнавальної діяльності, що визначаються новими підходами в організації навчального процесу, який будується на компетентному підході до навчання, на зміні позиції самого вчителя як організатора пізнавальної діяльності учнів, безпосереднього учасника спільної роботи в системі «учитель – учень».

Обов'язковим компонентом цього процесу є перевірка його результативності, систематичне отримання учителем об'єктивної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ефективне управління пізнавальним процесом учнів у школі залежить від рівня контролю їх знань. Саме тому збільшення уваги до проблеми контролю в школі зумовлене не тільки бажанням визначити ступінь підготовленості учнів, але і потребою удосконалити всю систему навчання. А для цього варто визначити місце контролю в системі управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Питання удосконалення контролю не нове у педагогічній науці і практиці. Йому приділялась значна увага вчених-педагогів (С. Т. Шацький, Ш. О. Амонашвілі, С. Ф. Сухорський) і досвідчених педагогів-практиків (В. Ф. Шаталов, Л. А. Шумеева, М. П. Гузик).

Аналіз наукової літератури з даної проблеми показав, що серед дослідників немає єдиного трактування поняття «контроль». Так, Н. В. Басова у своїй роботі контроль

визначає як засіб для отримання і аналізу зворотної інформації про хід пізнавальної діяльності школярів [1]. Л. П. Одерій контроль вважає важливим компонентом системи навчального процесу [7]. Він проводиться у різних формах для визначення рівня знань, які отримали учні в процесі навчання. Як зазначають О. Е. Коваленко [5], В. П. Беспалько [2], контроль – це заключна ланка в управлінні навчальним процесом. У названих авторів досить різне визначення поняття «контроль». Це, можливо, пояснюється тим, що кожен з них розглядає тільки деякі його етапи або функції.

З розвитком освіти у педагогічній науці змінювались уявлення про функції контролю, його форми та методи, але контроль, як етап навчання, був присутній майже завжди.

Зважаючи на різні позиції з цього питання, можемо стверджувати, що контроль – це важлива складова процесу управління навчанням, яка позитивно впливає на засвоєння навчального матеріалу, сприяє стимулюванню самостійної роботи, організації навчальних занять, дає можливість оцінити особистісні якості учнів, а також виконує важливі функції (навчальна, коригуюча, методична, оцінювальна, діагностична, виховна). Логічно розглядаючи процес навчання, зауважимо, що контроль, з одного боку, є завершальним компонентом оволодіння певним змістовним блоком, а з другого – своєрідною сполучною ланкою в системі навчальної діяльності особистості. Процес навчання будується таким чином, щоб активізувати навчальні і розвивальні функції контролю за рахунок оптимізації змісту і складності навчальних завдань. Контроль, набуваючи все більшого значення для навчання, змінює свій характер. Він об'єднує традиційні функції перевірки і оцінювання результатів навчання з функціями управління якістю всього навчального процесу.

В. І. Звонніков вказує на значні зміни, які відбуваються в системі оцінювання результатів навчання [3]. Вони характеризуються переходом від біхевіористської точки зору до когнітивної і проявляються в зміні ролі вчителя з переважної оцінки результатів навчання на компоненти процесу отримання результату, з пасивної відповіді на поставлене питання на активне конструювання змісту відповіді, з оцінки окремих, ізольованих умінь на інтегровану і міждисциплінарну оцінку. Здійснюючи роль контролю, звертається особлива увага на так зване метапізнання, що припускає формування міжпредметних знань, здатності поєднувати знання з різних предметів. Оцінюючи результати навчання, у поняття що «знає» і «уміє» вкладається інший зміст. На передній план виходять уміння застосовувати знання в нестандартних або практичних ситуаціях, витіснивши алгоритмічні знання учнів. Саме такий контроль має здійснюватися, щоб досягнути ефективності управління в умовах переходу до компетентнісно орієнтованої освіти.

Як зазначає І. П. Підласий, основними складовими контролю є перевірка (виявлення знань), оцінка (вимірювання знань) та облік (фіксація результатів оцінювання) [8]. Основною дидактичною функцією перевірки, як компоненти контролю є забезпечення зворотного зв'язку між вчителем і учнем, отримання об'єктивної інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків і прогалин у знаннях. Перевірка має на меті визначення не тільки рівня і якості знань учнів, але і вміння швидко та мобільно реагувати на зміни, вміти ефективно спілкуватись та орієнтуватись у інформаційному просторі, володіти здатністю постійно навчатись та відповідати потребам громадянського суспільства.

Виконавши перевірку, вчитель має виставити оцінки. У широкому значенні під поняттям «оцінка» ми розуміємо не тільки кінцевий результат, але і процес її формування. Оцінювання є дуже важливим компонентом процесу контролю, результати якого мають велике значення для учнів та їх батьків, оскільки так чи інакше шкільні оцінки впливають на майбутнє дитини і вносять елемент змагання

у відносини учнів. Тому, виставляючи оцінки, педагог має бути максимально об'єктивним. Проте трапляються випадки, коли оцінки ставляться поспішно або залежать від особистого ставлення вчителя до учня (відвідування уроків, поведінки учня на уроках і т.д.). Тому важливим є зосередження на предметі оцінювання і мінімізація впливу інших чинників.

В реальності на виставлення оцінки традиційно впливають різні фактори, тому такі оцінки не можна використовувати для порівняння результатів роботи вчителів, інтерпретувати їх в управлінні якістю освіти. Педагогічні оцінки дуже часто помилково називають обліком. Та це не одне і теж саме, оцінка виражає результат, а облік служить для встановлення числових аналогів оцінювальних думок, які фіксуються у класному журналі, щоденнику, таблиці, відомостях. У багатьох країнах світу використовують буквені символи (А, В, С і т.д.), за допомогою яких встановлюється місце результату кожного в групі контрольованих учнів [3].

Дослідник Є. М. Хриков розглядає контроль як одну із функцій управління, яка спрямована на вирішення трьох завдань: виявлення відхилень отриманих результатів управління від передбачуваних, з'ясування причин розходження мети та результатів управління, формування змісту регулювальної діяльності з метою зведення до мінімуму наявних відхилень [9]. Вона здійснюється на всіх етапах навчального процесу і є безперервною та не повинна обмежуватись лише констатуванням отриманого. Мається на увазі зворотний зв'язок у навчанні, що передбачає: правильне реагування вчителя на допущені учнем помилки; певну систему дій для їх виправлення (учень одержує підказку, йому негайно повідомляють правильну відповідь або учень самостійно шукає помилку).

Зворотній зв'язок " передумова підтримання дієвості й ефективності процесу навчання, в якому беруть участь два суб'єкти — учитель і учні [7]. Суб'єкт — суб'єктна взаємодія відбувається у просторі дидактичної системи. Це означає, що всі дії вчителя безпосередньо пов'язані з компонентами дидактичної системи та їхніми зв'язками. Учителя цікавить також і результат цієї прямої дії (перевірка), тому він організовує ще й зворотню дію, тобто таку, яка дає інформацію про його пряму дію (оцінка). Зворотний зв'язок є обов'язковим компонентом системи управління в тому випадку, коли об'єкт (суб'єкт) управління не є детермінованою підсистемою, або властивості цієї підсистеми не можуть бути визначені до формування закону зміни управлінських впливів.

І. О. Зімня стверджує, що відомості про процес або результат виконання дії є зворотним зв'язком, що здійснює контроль, регуляцію і управління. Внутрішня дія учня, «контролюється за численними «петлями» зворотного зв'язку і передбачає основні три ланки: модель бажаного результату дії, процес порівняння даної моделі та реальної дії, прийняття рішення про продовження або корекцію дії» [4, с. 213-214].

Для самого учня цей етап має надзвичайно важливе значення оскільки в нього формуються уміння самоконтролю в навчанні, планування своїх дій, оцінювання і регулювання власної діяльності і поведінки, передбачення результатів своїх дій, зіставлення їх з вимогами вчителя або колективу. На думку П.П. Блонського, процес переходу зовнішніх контрольних-оцінювальних процесів у внутрішні навички самоконтролю має чотири стадії. На цих стадіях зовнішній вияв навиків самоконтролю знижується і втрачає зовнішній характер прояву в міру засвоєння учнем навчального матеріалу [6].

На першій стадії участь вчителя у формуванні навичок самоконтролю досить необхідна, коли учень ще не засвоїв матеріал. Протягом другої стадії, коли навички самоконтролю дещо сформовані, учень репродукує засвоєний матеріал і контролює свої знання спільно з педагогом. На третій стадії самоконтроль набуває вибіркового характеру, тому зростає рівень засвоєння, а участь педагога зменшується, до четвертої стадії повного засвоєння навчального матеріалу стає мінімальною. На четвертій

стадії самоконтроль втрачає всякі зовнішні прояви, стаючи надбанням учня. Таким чином, для формування в учнів навичок самоконтролю, основні зусилля педагога повинні бути зосереджені на першій і другій стадіях, шляхом вибору оптимального режиму контролю і засобів його здійснення.

Визначаючи місце контролю в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю, слід розглянути модель, яка містить дві взаємопов'язані підсистеми (управління та самоуправління учня) та певні компоненти: стимулюючо-мотиваційний (М), операційно-діяльнісний (Д), контрольню-регулюючий (К), оцінювально-результативний (О) – відповідно до компонентів навчально-пізнавальної діяльності. З цього приводу зазначимо, що контроль є складовою управлінського циклу і спрямований на організацію реалізації запланованої роботи та його мети. Це можна зобразити у вигляді схеми (рис. 1):

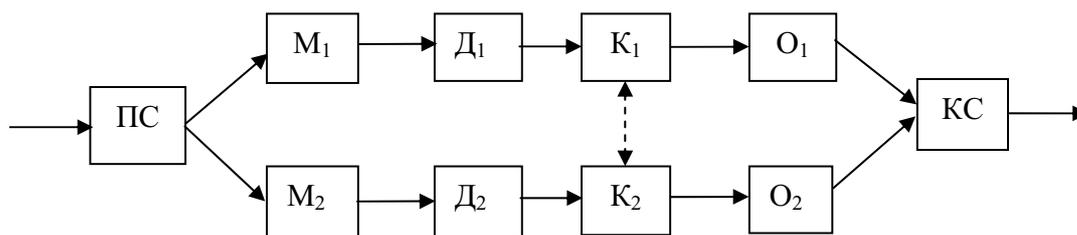


Рис. 1. Модель управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

ПС – початковий стан; КС – кінцевий стан; 1 – управління вчителя: М₁ – мотивація, що створюється учителем; Д₁ – компоненти педагогічного процесу; К₁ – контроль та корекція (зворотний зв'язок); О₁ – оцінювання вчителя; 2 – система самоуправління учня: М₂ – інтереси, нахили, здібності, бажання учня; Д₂ – самоактуалізація учня; К₂ – самоконтроль; О₂ – рефлексія.

Для здійснення управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів слід розглядати дві сторони: управління зі сторони учителя та самоуправління учня. Контроль з боку вчителя і самоконтроль з боку учня забезпечують функціонування зворотного зв'язку в навчальному процесі — одержання учителем інформації про труднощі, типові недоліки, що приводить до необхідності змінювати методи, форми, засоби навчання.

В деяких західних країнах при укладенні контракту між учителем і учнем ставляться питання: «Бажаєте навчатися з контролем чи без контролю?», «Бажаєте отримувати оцінки чи будете опановувати курс без оцінок?». Якщо учень вибирає навчання без контролю і без оцінок, то плата за таке навчання в 3 – 4 рази менша ніж за навчання в умовах жорсткого контролю і об'єктивного оцінювання. П.П. Блонський вважає, що навчання без оцінок і контролю не може дати результату. Тому зрозуміло, що «радісна перспектива отримання знань» і також «закладене самою природою прагнення до знань» [6] не є дієвими стимулами у навчальній діяльності школярів. Контроль, як складова процесу управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, повинен бути обов'язковою компонентою уроку.

Ефективність контролю визначається його організацією, що має ґрунтуватися на виконанні низки вимог, до яких слід віднести.

1. Об'єктивність, позбавлена суб'єктивних і помилкових оціночних суджень і висновків учителя. Вона забезпечується науково обґрунтованим змістом тестів для контролю (завдань, питань); однаковим, дружнім ставленням педагога до всіх учнів, точним, адекватно установленим критерієм оцінювання знань, умінь. Об'єктивність контролю означає, що отримані результати повинні збігатися незалежно від методів і засобів контролювання та педагогів, які його здійснюють.
2. В об'єктивності контролю знань розглядають чотири аспекти: педагогічний, етичний, ціннісний, психологічний.

Для педагогічного аспекту характерним є два принципових напрямки, які стосуються об'єктивності контролю: досягнення об'єктивності за допомогою

формування колегіальної оцінки; використання тестових програм, технічних засобів контролю.

Щодо естетичного аспекту то він стосується галузі морального регулювання: ставлення до підказок, шпаргалок, оцінювання роботи учителя і школи за кількістю відмінних оцінок. Питання про справедливість оцінки складають ціннісний аспект контролю. Справедливість відзначається в її раціональній основі, тобто позиція і докази, які схиляють вчителя до того чи іншого рішення. Не менш важливим є питання прийняття оцінювального рішення й сприйняття оцінки учнями, що складає психологічний аспект контролю. Сам процес прийняття оцінювального рішення визначається багатьма факторами, серед них ставленням учнів до вчителя, до навчального предмету, який він викладає.

2. Систематичність здійснення контролю на всіх етапах процесу навчання. Систематичність педагогічного контролю знаходиться в певній залежності від її плановості. Нерівномірне збільшення кількості перевірок створюють додаткове нервово і емоційне напруження в учня. Тим самим і зменшення числа контролюючих перевірок має негативні наслідки. Досвід показує, що заперечення необхідності контролю, відмова від вдосконалення форм і методів контролю призводять до зниження якості навчання.

3. Гласність, що полягає в проведенні відкритого контролю усіх учнів за тим самим критерієм. Результати контролю кожного школяра, що встановлюється в процесі діагностування, відомі усім, оцінки оголошуються і мотивуються.

4. Індивідуальний характер – контроль за роботою кожного, недопущення групової оцінки.

5. Всебічність – контроль за усіма темами і розділами програми. Всебічність контролю розглядають в таких сферах: когнітивна (володіння знаннями і способами їх застосування), психологічна (розвиток особистості) і соціальна (соціальна адаптація). В когнітивній сфері контролюють рівень знань і умінь відповідно до цілей навчання. В психологічній сфері перевіряють розвиток мови, пам'яті, уваги, уміння діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях. Рівень володіння соціальними нормами, правова самосвідомість, громадська активність, адаптація в колективі відноситься до соціальної сфери.

6. Різноманітність форм контролю. Вчителеві слід врахувати, що форма організації контролю пізнавальної діяльності учнів впливає на рівень засвоєння знань і умінь в учнів, а їх розмаїтість активізує і стимулює роботу учнів.

Неодмінною складовою ефективного управління є функція контролю. Контроль дає змогу суб'єкту управління регулярно отримувати інформацію про стан справ у керованій системі, на основі чого він приймає управлінські рішення, спрямовані або на закріплення досягнутого успіху, або на усунення причин, що перешкоджають його досягненню.

Інноваційні тенденції, характерні для сучасної освіти, зачіпають не лише процес утворення, але і контрольно-оцінювальну систему, висуваючи підвищені вимоги до її ефективності. Для оновлення процесу контролю необхідно:

- забезпечити дію зворотного зв'язку;
- створити умови для самоконтролю і самооцінки учнів;
- відмовитися від переважної орієнтації контролю на оцінку результатів заучування, діяльності за зразком, алгоритмічних знань і перейти до інноваційних вимірників, що забезпечують оцінку компетентнісних здібностей до творчої і практичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Басова Н. В. – Ростов-на-Дону : Фенікс, 1999. – 247 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. - М. : Педагогика, 1989. – 168 с.

3. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 224 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: [учебник для вузов] / Зимняя И. А. — М. : Логос, 1999. — 384 с.
5. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання / Коваленко О. Е. — Х. : Основа, 1996. — 328 с.
6. Общая психодиагностика / [Аванесов В. С., Бабина В. С., Борисова Е. М. и др.] : под ред. А. Л. Бодалева, В. В. Столина. — М. : Издательство МГУ, 1987. — 194 с.
7. Одерий Л. П. Основы системы контроля качества обучения / Одерий Л. П. — К. : ІСДО, 1995. — 131 с.
8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студ. пед. вузов] : в 2 кн. / Подласый И. П. — М. : Гумани. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. — — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 1999. — 576 с.
9. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: [навч. посіб.] / Хриков Є. М. — К. : Знання, 2006. — 365 с.

The problem of control of educational-cognitive activity of students is examined in the article. Certainly control place in the control system by this activity. Selected main constituents of control of knowledges. In the conditions of introduction of competence approach to the studies the basic requirements are offered to the control of knowledges.

Key words: control, reverse connection, self-control, management by educational-cognitive activity of students.

УДК: 377.92

Орехова Л.І.

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПОГЛЯДІВ ІВАНА ОГІЄНКА

У статті доведено актуальність поглядів ученого щодо принципів побудови навчально-виховного процесу, системи принципів, на яких повинен базуватися навчально-виховний процес з рідної мови, вимог до змісту навчання, підручників, проведення уроків з рідної мови.

Ключові слова: зміст освіти, уроки з рідної мови, навчально-виховний процес, принципи побудови, вимоги до підручників.

Докладний аналіз лінгводидактичного спадку І.Огієнка допомагає визначити розуміння змісту освіти, принципів побудови навчально-виховного процесу з рідної мови, конкретних методів та прийомів навчання. Багата та різноманітна творча спадщина Івана Івановича Огієнка неодноразово ставала об'єктом уваги науковців України та зарубіжних країн. Напрямами досліджень спадщини вченого стали: науково-педагогічний (Алексюк А., Біла О., Болтівець С., Гривнак О., Ляхоцька Л., Майборода В., Марушкевич А., Ничкало Н., Опанасюк Г., Роняк Т.); видавничий і редакторський (Ківшар Т., Погребенник Ф., Тимошик М.); літературознавчий (Мацько В., Мишанич О., Сохацька Є.). Однак, незважаючи на досить широкий спектр досліджень різноманітних аспектів спадщини Івана Огієнка, недостатньо вивчено, на наш погляд, ефективність упровадження лінгводидактичних ідей ученого щодо навчального процесу з рідної мови.

Лінгводидактичний спадок ученого відповідав тій рідномовній політиці в освіті, яку він широко пропагував і впроваджував у життя. Усвідомлення того, що навчальний процес не може бути ефективним, якщо не має адекватного методичного

забезпечення, спонукало Івана Огієнка до написання власних підручників та навчальних посібників. Зауважимо, що лише в 1918-1923 р.р. учений зумів написати понад тридцять лінгводидактичних праць. З-поміж них: “Українська граматики: підручник для 1-го року навчання в народних школах та для початкового класу шкіл середніх”, “Українська мова: Бібліографічний покажчик до вивчення української мови”, “Вчимося рідної мови”, “Курс українського язика”, “Українська граматики: Підручник для 2-го і 3-го року навчання”, “Короткий курс української мови”, “Наглядна таблиця милозвучності української мови”, “Наглядна таблиця українського правопису” та багато інших.

На думку Івана Огієнка, зміст освіти і виховання тільки тоді буде успішним і спроможним творчо розкрити та розвинути індивідуальні здібності учнів, їхні інтелектуальні можливості і нахили, коли він співзвучний з багатоміровою культурою рідного народу. Він пише, що віра й культура перетворюють народ на свідому націю, що глибші й більші вони, то національно свідоміший народ. Означене вимагає ефективного використання етнопедагогічних матеріалів. Так, зокрема в підручнику “Рідне писання” [10] І.Огієнка вміщує такий лінгвокраїнознавчий матеріал: “Тарас Шевченко” (С.7), “Колядка” (С.10-11), “Про Котляревського” (С.14), “Панько Куліш” (С.58), “Мелетій Смотрицький” (С.60), “Давнє українське письменство” (С.61), “Про старе українське письмо” (С.64), “Памва Беринда” (С.69), “Лаврін Зизаній” (С.88), “Українці на Москві” (С.92), “Про слов’янські букви” (С.105), “Слов’янські цифри” (С.106-107), “Зразки слов’янського письма” (С.111).

Простежити погляди професора-мовознавця щодо використання в навчально-виховному процесі матеріалів про Україну, її природні багатства, національних героїв, поступ української нації, етнографічні особливості допомагають праці “Дохристиянські вірування українського народу” [4], “Навчаймо дітей своїх української мови” [6], “Книга нашого буття на чужині” [5]. Вчений закликає прищеплювати учням любов до народного слова шляхом усіх видів і жанрів українського фольклору (казок, оповідань, пісень, прислів’їв, приказок, загадок, скоромовок) і творів художньої літератури. З.Тіменник вказує, що засобами фольклорного матеріалу, який доречно включався Іваном Огієнком до підручників, досягалось мимовільне навчання і виховання [12, с. 153]. Послугувався фольклорним матеріалом учений і у своїх мовознавчих дослідженнях, ілюструючи ним найрізноманітніші лексико-граматичні мовні явища, особливо ті, які вийшли з активного мовленнєвого вжитку (прийменникові синтаксичні одиниці, архаїчну дієслівну форму минулого часу – аорист, частки і т. ін.). Чимало фольклорного матеріалу подано в дослідженнях, наприклад, складні, коли йдеться про так звану “потрійну присудковість” [9, с. 194].

Значну увагу у своїх дидактичних дослідженнях учений-педагог приділяв пошуку оптимальних принципів навчання. Визначаючи підвалини, на яких повинен засновуватися процес вивчення рідної мови, І.Огієнка насамперед указував на принцип науковості. Граматики, як зазначав учений у дослідженні “Рідна мова в українській школі”, “повинна будуватися тільки на науці, на непохитних наукових законах” [7, с. 13]. Обмірковуючи організацію лінгвістичного курсу в початковій школі, вчений зауважував: “від самого початку не відступаємо від загальної засади: наші виклади мусять бути науковими у своїй істоті, але для дітей приступними в формі” [8, с. 536].

Іван Огієнка був глибоко переконаний у тому, що доступність навчання створює необхідні психолого-педагогічні умови для хорошого настрою учнів, стимулює глибоке мислення, активізує пізнавальний пошук. Отже, навчально-виховний процес з рідного мовлення повинен будуватися з урахуванням принципу оптимального ступеня складності. Оскільки, за словами педагога, доступність навчання є необхідною умовою свідомого вивчення мови, вважаємо за доцільне відзначити, що педагог виступав

проти механічного заучування, підкреслюючи, що “ні в якому разі не можна завчати догматично того, чого не розумієш” [7, с.11], він рекомендував учителеві привчати учнів свідомо ставитися до всіх мовних питань, оскільки “свідомість ця їм завше знадобиться”. Відтак, на думку професора Огієнка, свідомість є обов’язковим принципом вивчення рідної мови.

Історизм у навчанні рідної мови – один з провідних лінгводидактичних принципів Івана Огієнка. На думку вченого, все, чого навчають в українській граматиці і мові загалом, повинно бути перейнято історичним поглядом. Граматика повинна дати повний, яскравий малюнок життя мови, змалювати мову від її початку аж до нашого часу. Завдання вчителя І.Огієнка вбачав у при звичаюванні дітей до аналізу мовного матеріалу. Вчитель, за словами І.Огієнка, повинен “повсякчасно ворушити їхню думку і завжди наводити на гадку, що в житті мови немає нічого випадкового” [7, с.11].

Чільне місце в лінгводидактиці Огієнка належить принципам систематичності навчання та послідовності у подачі матеріалу. Внаслідок систематичного оволодіння новим матеріалом та вироблення практичних навичок оперувати ним, в учнів з’являється потяг до навчання, бажання поповнювати знання. У викладі матеріалу, за І.Огієнком, необхідно підтримувати зв’язок попереднього з наступним, встановлювати логічні зв’язки між його частинами, постійно подавати матеріал та завдання “для повторення”.

Міцність знань забезпечується глибоким розумінням нового матеріалу, яскравістю вражень, одержаних учнями при його поясненні, комплексом завдань на повторення, адекватною організацією уроків, достатньою кількістю практичних завдань, виконанням самостійної та домашньої роботи. Вдало дібраний підручник, поєднання різноманітних видів робіт, яскрава особистість учителя, здатного сконцентрувати увагу учнів, свідоме засвоєння знань, а також така форма викладу, що “легко подається й для шкільного заучування” – чинники, що визначають Огієнкове бачення забезпечення принципу міцності знань. Ефективність освітнього процесу з мови залежить також від глибокого індивідуального підходу, урізноманітнення та диференціації завдань для кожного учня. У практичних порадах учителю (див. “Звернення до вчителя” в “Українській граматиці”) знаходимо рекомендацію І.Огієнка давати посилені завдання тим дітям, які “не можуть одразу запам’ятати”. У підручниках вченого знаходимо вправи з посиленою і частково посиленою складністю. Окрім цього, зауважував педагог, необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості учня, його спостережливість, пам’ять, працездатність, волю тощо.

Зважаючи на емоційність, як одну з етнопсихологічних характеристик української дитини і провідну ознаку української літературної мови, вчений наголошував на обов’язковості врахування принципу емоційності навчання та застосуванні широкого спектру педагогічно-емоційних стимулів, що викликають позитивні мотиви діяльності. Емоційний стиль викладу дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі “єдності його душі, розуму й серця” [11, с. 9]. Саме в такому випадку максимально мобілізується увага учня, його пам’ять і мислення. Це створює необхідне підґрунтя для паралельного розвитку мовлення і мислення дитини, що, на думку вченого, є обов’язковою умовою ефективного навчання мови.

Особливості української мови зумовили визначення ще одного педагогічного принципу – простоти та ясності викладу навчального матеріалу. Професор Огієнко, виходячи з того, що існують два способи мислення “народний, популярний і інтелігентський, доступний не для багатьох” [11, с. 71-72], зауважував, що навчання, яке ґрунтується на наукових підвалинах, повинно бути простим і ясным. Стиль викладу, форми навчальної діяльності повинні бути зрозумілими. Відтак, учні при звичаюватимуться до ясності, чіткості і простоти викладу власних думок, міркувань, тверджень.

Широке застосування адекватно дібраного дидактичного матеріалу, в тому числі й фольклорного, який сприяє засвоєнню не лише теоретичних положень і правил з мови, а й народних чеснот, шляхетних традицій і норм християнської моралі, забезпечує духовне, моральне, національне, громадське виховання дитини. Саме на цьому ґрунтується один із важливих принципів лінгводидактики Івана Огієнка – принцип виховуючого навчання. Основним виховним завданням при вивченні рідної мови, на думку вченого, повинно стати прищеплення любові до неї: “кохати таку мову повинно повним серцем, а вчити її – всіма силами!”. Цій меті служить використання на уроках яскравих і влучних народних прислів’їв, приказок, вивчення малих фольклорних жанрів (колядок, пісень, поезій), правильне, виразне читання художніх творів, інсценізація, декламація. Все це, у свою чергу, сприяє розвитку естетичних смаків, розвиває відчуття мови, призвичаює поважати народ – творця цієї мови та красне письменство – майстрів слова. Все це, зрештою, сприяє підняттю статусу рідної мови.

Учений розглядає народ і мову як єдине неподільне ціле, вбачаючи у стані літературної мови ступінь культурного розвитку народу. В цьому полягає, за І.Огієнком, принцип культуровідповідності. Сюди він відносить дотримання лексичних, граматичних, стилістичних норм української літературної мови, правил орфоєпії тощо.

Номенклатура принципів, на яких базується навчання мови в лінгводидактичній спадщині І.Огієнка, переконує у різнобічності підходів ученого до побудови навчально-виховного процесу. Методика І.Огієнка будується так, щоб охопити всі істотні зв’язки, які існують між мовою як лінгвістичною системою, відбитком етнокультурологічного світогляду народу творця та носія мови, дитини як суб’єкта навчання.

Прикладний характер лінгводидактичного доробку професора Огієнка визначається його конкретними спробами визначити структуру шкільного лінгвістичного курсу. Невдоволеність чинними в ті часи програмами школи з української мови неодноразово змушувала вченого висловити міркування з приводу визначення такого змісту навчання, що був би адекватним тогочасним науковим вимогам мовознавства [див.: 7; 8].

Найпершою вимогою І.Огієнка до програми курсу була її повнота або закінченість. Він вважав, що хвилюю тогочасних програм була їх обмеженість і зведення до правопису та “початкової граматики”.

Навчання рідної мови, за професором І.Огієнком, мусить бути концентричним “цебто кожен раз подається предмет у можливо закінченій цілості, але дедалі цілість ця, її зміст усе ширшає” [8, с. 536].

Педагогічний доробок Івана Огієнка відзначається багатоаспектністю, увагою до всіх важливих чинників навчально-виховного процесу. Зупинимось на тих, що є пріоритетними в лінгводидактиці вченого. Іваном Огієнком розроблені і науково обґрунтовані вимоги до уроку з рідної мови. Їх визначення впливає із системи навчальних принципів і охоплює такі положення: кожен урок повинен мати чітко визначену мету, яка спрямовує діяльність учнів у конкретному напрямку; для полегшення сприймання матеріалу, а також з метою активізації мовлення учнів, необхідно записувати на дошці не лише тему уроку, а й план, а в кінці – висновок; велика увага на уроці повинна приділятися практичній роботі з підручником і над вправами; кожен урок повинен оснащуватися відповідним наочним та ілюстративним матеріалом (навчальними таблицями, малюнками предметів, сюжетними ілюстраціями, зображеннями рухів, мовотворчих органів тощо); роботу на уроці організовувати індивідуально, підтримувати слабких у навчанні учнів; основна робота щодо оволодіння новим матеріалом і його закріпленням повинна здійснюватися на уроці, учні не повинні обтяжуватися надлишковим домашнім завданням. Структура уроку передбачає першочерговий виклад теоретичного матеріалу з подальшим аналізом його учнями.

Метою Івана Огієнка у справі укладання підручників було створення такої книжки, яка була б “більше до читання дітям та до практичної їм роботи по вивченню рідної мови і щоб у ній дітям було якнайменше завчати” [2; форзац]. Зміст і структура підручника повинні відображати функції навчального предмета в освітній системі; його значення для розвитку учня, програмні вимоги до його знань, умінь і навичок. Дослідники наукового доробку професора Огієнка вказують на чітку структуру підручників ученого, виділяють у ній такі компоненти: 1) систематичний навчальний матеріал, представлений у вигляді граматичних, фонетичних, словотворчих відомостей і понять, орфографічних і пунктуаційних правил; 2) матеріал для практичного оцінювання засвоюваного матеріалу, закріплення здобутих попередньо знань (завдання на активізацію діяльності учнів у процесі усвідомлення, узагальнення та систематизації навчального матеріалу; виконання практичних вправ); 3) ілюстративний матеріал (зображувальний та мовний, що охоплював велику кількість прислів'їв, приказок, влучних висловлювань, фрагментів пісень, віршів, уривки текстів українського красного письменства, різні регіональні мовленнєві варіанти й т. ін.); 4) система забезпечення духовної рівноваги учнів (“Молитва перед навчанням”, “Молитва по навчанні”).

З-поміж основних вимог педагога до підручників відзначимо: науковість змісту; сучасну лінгвістичну наповнюваність (використання єдиної мови і термінології); насиченість підручників текстами з відповідним виховним, патріотичним навантаженням, уривками творів красного письменства, інформацією краєзнавчого характеру; відповідність завдань і вправ підручників і навчальних посібників віковим особливостям учнів; наявність у підручниках для початкової школи елементів каліграфії та наголосу в словах; чітке дотримання у зовнішньому оформленні навчальної літератури коректурних та естетичних вимог; першокласне виконання ілюстративного матеріалу; привабливість змісту і форми; чітка структурованість матеріалу, наявність довідкового апарату та деякі інші. Л.Л.Ляхощюкою, дослідницею виховного потенціалу рідної мови у творчій спадщині Івана Огієнка, була виокремлена пропонувана вченим інноваційна методика роботи з підручником [3, с. 9]. Її суть полягає у визначенні завдань для аудиторної та самостійної роботи. Перші передбачають: спостереження мовного явища, умовивід, правила для повторення і самоконтролю, виконання лінгвістичних задач, пошукових завдань. Завдання другої групи містяться в опануванні теоретичного матеріалу; роботі над правописом, консультаціях у носіїв знань літературної мови і т.ін. Така різноманітність підходів до використання підручника забезпечувала самостійність учнів в оволодінні матеріалом та в лінгвістичних спостереженнях, розвиток творчого мислення, розумових здібностей, умінь здійснювати основні мислительно-логічні операції тощо.

Підсумовуючи аналіз лінгводидактичного доробку вченого, відзначимо також актуальність його поглядів щодо навчання різних розділів мовної системи, зокрема морфології, синтаксису, фонетики, лексики й, особливо, епітетів. У навчанні педагогом застосовувалися такі методи, як бесіда, розповідь, пояснення вчителя, прямий діалог, виконання вправ, робота з підручником, використання наочних посібників та деякі інші.

Отже, у лінгводидактичному доробку Івана Огієнка визначено структуру шкільного лінгвістичного курсу, викладено вимоги до змісту навчання, проведення уроків, укладання підручників з рідної мови. Окрім цього, вченим було детерміновано систему принципів, на яких повинен базуватися навчально-виховний процес з рідної мови.

Список використаних джерел

1. Біла О.М. Реалізація «рідномовних обов'язків» Івана Огієнка в позакласній роботі з учнями 5-7 класів. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.М. Біла. – Одеса, 2002. – 253 с.

2. Которович Т. Життя й діяльність професора, доктора Івана Огієнка (Ювілейна ретросинтеза) / Науковий збірник у 30-річницю наукової праці професора, доктора І.Огієнка. – Варшава : Наклад ювілейного комітету, 1937. – С. 3-6.
3. Ляхоцька Л.Л. Виховний потенціал рідної мови в творчій спадщині Івана Огієнка. – Автореф.дис.канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2000. – 22 с.
4. Митрополит Іларіон. Дохристиянські вірування українського народу: Історико-релігійна монографія. – К. : АТ “Обереги”, 1992. – 424 с.
5. Митрополит Іларіон. Книга нашого буття на чужині: Бережимо все своє рідне!: Ідеологічно-історичні нариси./ Іларіон Митрополит. – Вінніпег, Українське наукове богословське товариство, 1956. – 168 с.
6. Митрополит Іларіон. Навчаймо дітей своїх української мови!: Проповіді./ Іларіон Митрополит. – Вінніпег, 1961. – 32 с.
7. Огієнко І. Рідна мова в українській школі. /Іван Огієнко. – К. : вид-во Є.Черепівського, 1917. – 32 с.
8. Огієнко І. Рідна мова в школі. Нариси й замітки. / Іван Огієнко. – Рідна мова. - Число 12(48). - 1936. – С. 529-538.
9. Огієнко І. Складня української мови. Ч. 2: Головні й пояснювальні члени речення. / Іван Огієнко. – Жовква : друкарня ОО Василян, 1938. – 239 с.
10. Огієнко І. Українська грамати́ка. Ч. 2: Основи українського правопису: підручник для 2-го і 3-го року навчання. / Іван Огієнко. – К. : друкарня Є.Черепівського, 1918. – 128 с.
11. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. – К. : Довіра, 1992. – 141 с.
12. Іван Огієнко (Митрополит Іларіон): 1882 – 1972: життєписно-бібліографічний нарис. / З.Тіменник. – Львів: наук. тов-во ім.Т.Шевченка у Львові, 1997. – 227 с.

In the article actuality of looks of scientist is well-proven in relation to principles of construction initial-educate to the process, systems of principles, on which must be based educational-educate process from the mother tongue, requirements to maintenance of studies, textbooks, conducting lesson, from the mother tongue.

Key words: *table of contents of education, lessons from the mother tongue, educational-educate process, principles of construction, requirement, to the textbooks.*

УДК 373.34

Островерхова Н.М.

АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ШКОЛИ

Розкрито сутність аксіологічного компонента технологічної культури керівника школи, умови, параметри, технологію та критерії оцінювання стану його реалізації в управлінській діяльності.

Ключові слова: *технологічна культура управління, аксіологія, компонент, параметр, критерій.*

В умовах стрімкого прогресу та поширення глобалізаційних і цивілізаційних процесів, їхнього впливу на всі сфери суспільного життя, в т. ч. сферу освіти як на одну із його найважливіших складових, загострюється проблема удосконалення культури управління освітою й освітніми закладами. З огляду на культурологічну парадигму особливого значення набуває технологічна культура керівника школи, яка є важливим чинником формування його світогляду, професійної та ціннісної орієнтації. За даними нашого дослідження технологічна культура керівника школи увійшла до групи найбільш

значущих. Водночас поняття і сутність технологічної культури, зокрема її аксіологічний компонент, недостатньо досліджено та висвітлено у зарубіжній і вітчизняній літературі. Не досліджено також за яких організаційно-педагогічних умов він ефективно реалізується, якими критеріями вимірюється.

Аналіз філософсько-соціологічної, психологічної, педагогічної літератури та літератури з управління дає підставу для висновку, що проблема методології формування технологічної культури керівника школи є недостатньо дослідженою. Це пояснюється тим, що частина вчених розглядає поняття «культура» як сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством на певному історичному етапі його розвитку.

На думку Н. С. Злобіна, аналогічні визначення «культури» подаються у статичному стані, тобто у вигляді набору застиглих у результативній формі продуктів діяльності людини (цінностей), які об'єднуються у сукупність з якимось зовнішнім по відношенню до них самих (і в цьому сенсі формальним) зв'язком [1, с.14–15].

Автор наголошує, що у такому визначенні ігнорується процесуальний характер культури, оскільки у ньому включено лише готові форми, результати людської праці [1, с. 19]. Інші автори певною мірою враховують і процесуальний характер культури. Зокрема О. І. Мармаза зазначає, що культура властива будь-якій формі людського існування. Вона є невід'ємним атрибутом суспільства й виступає засобом організації людської життєдіяльності, системою цінностей, соціальних норм, правил поведінки, стосунків між людьми, традицій тощо. Культура – це душа організації, що включає загальнолюдські цінності, ціннісні професійні орієнтири, символи, що відображають зовнішні чинники поведінки [2, с. 4].

Актуалізація проблеми культури особистості та культурних цінностей зумовила необхідність розгляду певного спектра наук щодо з'ясування її феномена. Аналізуючи дослідження А. Клебера, С. М. Прийма виокремлює: а) дескриптивні визначення культури, що обмежуються лише переліком її складових; б) історичні визначення, які роблять акцент на механізмі передачі культурної спадщини; в) нормативні визначення, які наголошують на підпорядкуванні людської поведінки загальним взірцям, цінностям і моделям [3, с. 162-174].

В. М. Межуєв констатує, що термін «культура» виник у XVIII столітті. Водночас він виокремлює емпіричний, аксіологічний, історичний, цілісний, антропологічний, діяльнісний підходи до пояснення поняття культури [4]. Поняття управлінської культури І. А. Прокопенко розглядає як систему знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які слугують якісному виконанню управлінських функцій [5]. П. Атутов, В. Симоненко вважають, що технологічна культура є четвертим етапом універсальної культури (після міфологічної, космологічної та антропологічної) – це культура XXI століття. П. Атутов підкреслює, що наразі людство живе в умовах, коли відходить у минуле етап науково-технічного прогресу з його екстенсивною «ідеологією» (за будь-яку ціну домогтися максимального результату). Новий (технологічний) етап визначає пріоритет способу над результатом діяльності, зважаючи на її соціальні, економічні, психологічні, естетичні та інші чинники [6].

Автори науково-методичних праць останніх років все частіше звертають увагу на визначення і тлумачення поняття «технологічна культура». Зокрема, А. В. Коваленко висвітлює проблему формування технологічної культури майбутніх учителів іноземної мови. При цьому технологічна культура розглядається як сукупність елементів, що поєднують в собі технологічні знання й уміння, професійно значущі особистісні якості, необхідні для оволодіння перетворювальною діяльністю, яка сприяє успішному проектуванню і реалізації педагогічної технології в навчально-виховному процесі в школі. На її думку, технологічна культура інтегрує такі структурні компоненти: когнітивно-операціональний, практико-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-комунікативний, індивідуально-креативний, спеціальний. Для кожного з компонентів автором розроблено показники, критерії

оцінки сформованості технологічної культури. Так когнітивно-операціональний компонент включає показники сформованості знань; практико-діяльнісний – технологічної готовності до педагогічної діяльності; мотиваційно-ціннісний – ціннісні орієнтації; особистісно-комунікативний – комунікативні уміння; індивідуально-креативний – креативні уміння; спеціальний – сформованість знань, умінь та навичок з іноземної мови [7, с. 75-76]. Резюме автора: «Рівень технологічної культури вчителя залежить від ступеня сформованості її компонентів. Відмінність одного рівня технологічної культури вчителя від іншого вирізняється різним ступенем усвідомленості своєї педагогічної позиції, творчої індивідуальності, оволодіння педагогічної техніки і технологій» [7, с. 77].

О. Коберник і В. Сидоренко розглядають проблему формування технологічної освіти у тісному взаємозв'язку з оволодінням технологічної культури. Вони пишуть: «Технологічна культура передбачає оволодіння системою понять, методів та засобів перетворювальних цінностей зі створення матеріальних і духовних цінностей. Вона забезпечує вивчення сучасних перспективних енергоматеріалозберігаючих технологій перетворення матеріалів, енергії й інформації у сферах виробництва та послуг із використанням ЕОМ, соціальних наслідків застосування технології, методів боротьби із забрудненням навколишнього середовища, планування й організацію трудового процесу, технологічної дисципліни, обладнання робочого місця, забезпечення безпеки праці, комп'ютерної обробки документації, психології людського спілкування, основ творчої й підприємницької діяльності, виконання проектів» [8, с. 5].

Розглядаючи технологічну підготовку молоді як інтегральний компонент загальної освіти, В. Сидоренко, В. Соловей, акцентують увагу на особливостях технологічного розвитку сучасного суспільства, багатогранності феномена технологічної культури людини [9].

В. Г. Лола досліджував проблему формування технологічної культури студентів індустріально-економічного факультету. У результаті розробив модель процесу, до якої увійшли: загальні цілі, педагогічні завдання, зміст, форми і методи роботи, організаційно-педагогічні умови, критерії ефективності, результати [10, с. 8 – 9]. Позитивним досягненням автора є розробка критеріїв оцінювання сформованості технологічної культури студентів (потребнісно-мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний), визначено рівні її сформованості [10, с. 14]. Автором структуровано основні елементи технологічної культури – це технологічний світогляд, технологічне мислення, технологічна естетика, техносфера, технологія виробництва [10, с. 15].

Технологічну культуру управління школою окремі автори подають у вигляді переліку різних управлінських процедур, методів і способів їх рішення. На думку Л. В. Васильченка, технологічний компонент управлінської культури включає засоби і прийоми управління педагогічним процесом, тобто є когнітивно-діяльнісною складовою [11]. Для його здійснення керівнику школи необхідні оперативні знання, які безпосередньо впливають на характер активності керівника у його професійній діяльності. Функцію оперативних знань виконують знання теоретичного характеру, які існують у професійній свідомості сформованими поняттями, алгоритмами і програмами професійних дій. Оперативні знання керівника школи поєднують два блоки: професійні та управлінські. Професійні знання – це знання педагогіки, психології, теорії управління педагогічними системами, санітарії і гігієни педагогічної праці тощо. «Сучасний керівник – це людина, яка чітко усвідомлює мету функціонування, розвитку школи і відповідного внутрішньошкільного управління, а також володіє засобами постановки мети. Тому ще одна група вимог до керівника сучасної школи пов'язана зі змістом управлінської діяльності й усвідомленим розумінням конкретних управлінських функцій» [11, с. 15].

Досліджуючи проблеми становлення і розвитку управлінської культури, Л.В. Бенін робить висновки, що вони тісно пов'язані з вивченням окремих її компонентів, зокрема: аксіологічного, який відображає властиву керівникові

систему цінностей, ставлення до людей, справи і самого себе; технологічного, який передбачає володіння засобами і прийомами управління педагогічним процесом; особистісно-творчого, який передбачає оцінку керівником своєї діяльності співвідносно з результатами діяльності колективу, визначення на цій основі професійного самовдосконалення [12].

Отже, аксіологічний компонент технологічної культури керівника школи є невід'ємною складовою його управлінської культури, який відображає систему його цінностей, ставлення до людей, справи і самого себе, широкомаштабно утверджує сенс управління.

Мета статті полягає у розкритті сутності аксіологічного компонента технологічної культури керівника школи, організаційно-педагогічних умов його реалізації в практичній діяльності, розробці параметрів та критеріїв оцінювання його ефективності.

Основоположним у нашому дослідженні проблеми технологічної культури керівника ЗНЗ, зокрема її аксіологічного компонента, є функціонально-діяльнісний підхід, який передбачає реалізацію функцій управління та імперативних видів його діяльності (вироблення й прийняття управлінських рішень; організація; регулювання, коригування; облік і контроль) [13]. Тому управлінські знання керівника школи розглядаються, перш за все, як знання сутності основних функцій управління та їхніх характеристик, володіння способами і засобами їх реалізації у практичній діяльності, знання професійно-творчого потенціалу педагогічного колективу, навчальних можливостей учнівського колективу школи, володіння новітніми технологіями.

Основні функції технологічної культури керівника школи зумовлюються особливостями його діяльності, різноманітністю стосунків і спілкування, системи ціннісних орієнтацій, можливостей творчої самореалізації. У цьому аспекті розглядаються гносеологічна, світоглядна, інформаційна, креативна функції технологічної культури. *Гносеологічна* функція технологічної культури спрямована на пізнання управлінського процесу як об'єкта його конструювання, що забезпечує цілісне уявлення щодо технологічної діяльності. *Світоглядна* функція орієнтує керівника на вироблення власної позиції, ціннісного ставлення до об'єктів управління. Вона проявляється у рефлексії керівником мотивів, сенсу, цілей, якості результатів управлінської діяльності. *Інформаційна* функція і її реалізація забезпечує соціально-економічну та психолого-педагогічну орієнтацію керівника школи на суспільно-освітню значущість її функціонування та орієнтацію на перспективу розвитку. *Креативна* функція технологічної культури керівника школи уможливіє розгляд його діяльності з огляду творчого, оригінального рішення управлінських завдань. Водночас їх об'єднує аксіологічний компонент технологічної культури управління, що спонукає до пошуку відповіді на запитання: «який сенс?», «яка цінність?», «яка результативність?», «які витрати матеріальних і людських ресурсів?», «що забезпечує високі результати управлінської діяльності керівника школи?» тощо.

Як відомо, аксіологія – це вчення про цінності [14, с. 21]. Аксіологічний компонент технологічної культури керівника школи відображає основу ставлення особистості до дійсності, професійної діяльності, педагогічного й учнівського колективів, батьків учнів, самого себе і знаходить відображення у професійній свідомості. Це підтверджується даними констатувального експерименту, проведеного нами в загальноосвітніх начальних закладах м. Києва, м. Херсона, Ставищенського району Київської області.

Внаслідок аналізу експериментальних даних з'ясовано, якою мірою керівники шкіл володіють знаннями щодо *прояву технологічної культури, в т. ч. її аксіологічного компонента*. Методом самовизначення і визначення ознак прояву їхньої технологічної культури отримано результати, які подано в табл. 1. Дані експерименту ранжовано

Результати виявлення аксіологічних ознак технологічної культури керівника ЗНЗ

Таблиця 1

„С“ – самовизначення ознак прояву технологічної культури керівниками ЗНЗ, „В“ – визначення вчителями

№ п/п	Ознаки прояву технологічної культури керівників ЗНЗ	Кількісні показники																		Всього	
		м. Київ						м. Херсон													
		СШ № 276		СШ № 277		Гімназія № 3		СШ № 11		СШ № 15		СШ № 31		СШ № 52		21 кер.		139 вчит.			
		С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В		
1.	Культура поведінки	2	14	1	10	1	8	–	1	–	10	1	3	–	2	5	48				
2.	Співпраця з підлеглими	2	20	1	19	3	18	2	1	1	20	2	12	2	3	13	93				
3.	Орієнтація на кінцевий результат	–	3	1	17	1	1	–	1	–	7	2	5	–	–	6	33				
4.	Чітке планування роботи	–	8	1	11	1	1	2	1	–	1	1	8	2	1	7	31				
5.	Організація своєї роботи	1	14	1	12	2	9	–	–	2	11	1	11	1	1	8	58				
6.	Організація діяльності вчителів	1	22	1	16	2	21	2	2	2	16	–	7	2	6	10	90				
7.	Професіоналізм	2	23	1	19	3	21	3	3	3	27	2	17	3	8	17	118				
8.	Демократичність	1	12	1	5	–	3	–	–	–	1	1	6	–	–	3	27				
9.	Гуманізм	2	12	1	3	–	10	–	–	–	10	–	3	–	1	6	39				
10.	Відповідальність	2	12	1	5	1	3	–	–	–	11	2	6	–	1	6	38				
11.	Повага і довіра до людини	2	11	1	5	–	10	–	–	–	3	–	7	–	–	3	36				
12.	Толерантність	2	13	1	5	–	11	–	–	–	1	–	7	–	–	3	37				
13.	Прогнозування	–	–	1	4	–	–	1	1	–	–	–	–	1	2	3	7				
14.	Творчість	2	11	1	15	1	10	1	1	2	17	2	4	2	5	11	63				
15.	Здатність приймати управлінські рішення	2	16	1	8	1	6	1	2	–	7	1	11	–	3	6	53				
16.	Активність, мобільність	1	6	1	9	–	4	–	–	1	22	1	3	1	2	5	46				
17.	Працездатність	2	5	1	10	–	2	–	–	–	9	–	1	–	–	3	27				
18.	Організація навчального процесу	–	21	1	16	3	11	–	2	2	13	2	2	2	7	10	72				

таким чином: першу групу складають професіоналізм, співпраця з підлеглими, організаторські здібності; до другої групи увійшли переважно такі якості керівника як: демократизм гуманізм, активність, відповідальність, повага і довіра до людей, працездатність, мобільність; третя група позначилася власне аксіологічними ознаками культури – це орієнтація на позитивний кінцевий результат управлінської школи, яка потребує наявності таких особистісних якостей як повага, тактовність, моральність, толерантність, комунікативна компетентність. Базовими умовами комунікативної компетенції є: а) моральна інтуїція (вміння вибирати моральну норму, яка унеможливує негативні наслідки у спілкуванні; б) комунікабельність – хист до спілкування; в) уміння правильно визначити характер людини (комунікативний психотип) залежно від темпераменту (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік) [15, с. 96-97]. При цьому важливо також враховувати тип соціального характеру підлеглих (гіперактивний, динамічний, циклоїдний, емотивний, демонстративний, збуджувальний, людина з зациклювальним характером, педантичний, тривожний, екзальтований, інтервентований, комфортний) [15, с. 98-99].

Таким чином аксіологічний компонент технологічної культури керівника школи посилює акценти на забезпеченні якісної реалізації соціальної, професійної та особистісної функцій управління освітою.

Соціальна функція управління полягає у забезпеченні якісної освіти, яку учень набуває в школі, успішного входження людини у світ науки і культури. «Саме під час здобуття освіти людина засвоює культурні цінності. Зміст освіти черпається і безперервно поповнюється із культурної спадщини різних країн і народів, із різних галузей науки, яка постійно розвивається, а також із життя та практики людини» – зазначає В. Г. Кремень [16, с. 53-54]. У процесі навчання і виховання молоде покоління набуває соціокультурних норм, які мають історичне значення для розвитку цивілізації, суспільства і кожної людини зокрема. Соціальна функція керівника школи полягає у підготовці молодого покоління до самостійного життя, водночас саме вона закладає основи майбутнього суспільства і відповідно формує образ людини майбутнього. Освіта – це соціальний інститут, через який реалізуються національні цінності й цілі розвитку суспільства [16, с. 55-56]. Трансформація освіти в Україні – це реакція на стратегічні імперативи освіти третього тисячоліття, орієнтація на парадигму дитиноцентризму, демократизацію освітньо-педагогічної ідеології. Гуманізація й демократизація освіти є базовими компонентами реформування освіти як соціокультурного феномена.

Професійна функція управління освітою (з огляду аксіології технологічної культури керівника школи), полягає в орієнтації на кінцевий результат діяльності педагогічного та учнівського колективів школи, зокрема: підвищення якості освіти та розвитку індивідуальних здібностей кожного учня з урахуванням природних задатків і особистісних інтересів; створення відповідних умов щодо оволодіння учнями змісту державного стандарту загальної середньої освіти та понад ним; забезпечення умов і можливостей для здобуття повноцінної освіти впродовж життя, творчої самореалізації кожного громадянина країни; узгодження якості освіти та потреб ринку освітніх послуг; створення ефективних механізмів залучення та використання матеріальних, енергетичних ресурсів школи у навчально-виховному процесі.

Особистісна функція технологічної культури керівника школи з огляду аксіології полягає в синергетиці потребнісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів його управлінської діяльності. Важливу роль при цьому відіграє культура міжособистісних стосунків між керівником і підлеглими, які сприяють гармонізації їх спільної діяльності і в результаті – суспільного життя.

«Культура міжособистісних стосунків розглядає певну систему морально-етичних цінностей: моральні й етичні принципи, правила поведінки і спілкування, поведінкові та комунікативні взірці, на які орієнтуються люди в процесі соціальної взаємодії [15, с. 5]. Основним засадничим принципом культури стосунків є дієвість контролю за емоціями, афектами. Складовою і формою морального імперативу є моральна норма – повага, тактовність, моральність, комунікативна компетентність. Високу культуру спілкування демонструє комунікативно компетентна людина, яка успішно застосовує арсенал морально-етичних норм і правил, вдало визначає характер людини, з якою спілкується [15, с. 12]. І. А. Сайтерли пише: «Як галузь етичного знання культура міжособистісних стосунків має певні науково-методичні досягнення. Вона ґрунтується на принципі гуманізму, сутність якого полягає у ставленні до іншої людини як до безумовної цінності, виявленні до неї поваги, толерантності (лат. *tolerans* – поблажливий, терпимий), тактовності, відповідальності, співчуття тощо» [15, с. 15]. Автор розкриває також психологічні засади культури спілкування. Зокрема, до психологічних складових комунікативного процесу, які визначають рівень культури спілкування, він відносить насамперед характер людини та психологічні механізми сприйняття. Базовими умовами комунікативної компетенції є: а) моральна інтуїція (вміння обирати моральну норму), яка унеможливорює негативні наслідки у спілкуванні; б) комунікабельність – хист до спілкування; в) уміння правильно визначати характер (комунікативний психотип) [15, с. 96].

Технологічна культура спілкування керівника школи з підлеглими передбачає врахування типу соціального характеру співрозмовника (гіперактивний, динамічний, циклоїдний, емотивний, демонстративний, збуджувальний, зациклювальний, педантичний, тривожний, екзальтований, інтервертований, комфортний) [15, с. 98-100]. У міжособистісному спілкуванні важливо враховувати такі види соціальних типів: а) соціально-рольовий (основа – уявлення про соціальну роль); гендерний (орієнтований на статеву належність); в) національний, або етнокультурний (стійкі національні погляди) [15, с. 103-104]. Сьогодні визначено чимало інших типологій соціальних характерів. Сучасний хорватський психолог П. Міцич виокремлює дев'ять категорій співрозмовників: безглузда людина, статечна людина, «всезнайка», балакун, «боягуз», «непрístupна людина», байдужа людина, «велике цабе», «чомучка» [15, с. 100-101]. Важливим показником, який свідчить про низьку культуру спілкування, є упередженість, тобто узагальнене судження про людей, опосередковане ворожим до них ставленням без достатніх на те підстав. Формами упередження є расизм і ксенофобія, нав'язлива неприязнь до іноземців, до всього чужого, незнайомого. Слід пам'ятати, що на комунікативну поведінку людини впливає установка (настанова) – орієнтир, який обумовлює особливості сприйняття дійсності. Цей висновок слід особливо запам'ятати керівникам ЗНЗ і вчителям, які в силу специфіки професійної діяльності свої функціональні обов'язки реалізують в атмосфері «архі-складних» міжособистісних стосунках.

Отже, знання сутності аксіологічного компонента технологічної культури керівника школи як системи цінностей, соціальних норм і правил поведінки, стосунків між членами педагогічного та учнівського колективів – важливий чинник її успішного формування та реалізації.

На основі вивчення і аналізу наукових джерел і практики щодо аксіологічного компонента технологічної культури керівника школи нами розроблено параметри і критерії оцінювання його реалізації у практичній діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Карта спостереження та оцінювання реалізації аксіологічного компонента технологічної культури керівника ЗНЗ

Аксіологічні складові технологічної культури керівника	Параметри оцінювання аксіологічного компонента технологічної культури керівника школи	Оцінка в балах
Соціальна	<i>Соціальна цінність технологічної культури:</i>	
	– забезпечення відповідних умов для реалізації освітньо-виховної функції школи як соціального інституту, котрий розробляє, закріплює та реалізує норми загальнолюдської культури	
	– сприяє – сприяє поліпшенню морально-етичного середовища в школі;	
	– вплив на підвищення рівня професійної культури педагогіч. колективу, майстерності, інноваційної діяльності;	
	– формування іміджу школи як закладу високої культури;	
	– забезпечення конкурентоспроможної загальної освіти випускникам школи як базису для продовження навчання та визначення належного місця в соціумі.	
Професійна	<i>Професійна орієнтація на результат діяльності школи:</i>	
	– підвищення рівня якості освіти та розвитку індивідуальних здібностей кожного учня з урахуванням природних задатків і особистісних інтересів;	
	– створення відповідних умов щодо оволодіння учнями змісту державного стандарту загальної середньої освіти;	
	– забезпечення умов для здобуття учнями повноцінної освіти впродовж життя, творчої самореалізації кожного громадянина країни;	
	– узгодження якості освіти та потреб ринку освітніх послуг;	
	– створення ефективних механізмів використання матеріальних, енергетичних ресурсів школи.	
Особистісно-комунікативна	<i>Синергетика потребнісно-мотиваційного, когнітивного та операціонального компонентів:</i>	
	– забезпечення гармонізації міжособистісних стосунків у педагогічному та учнівському колективах;	
	– дотримання норм морального імперативу (повага, тактовність, моральність, комунікативна компетентність);	
	– культура міжособистісних стосунків на засадах гуманізму;	
	– володіння базовими основами комунікативної компетенції (моральна інтуїція, комунікабельність, знання комунікативного психотипу підлеглих);	
– знання та вміння враховувати соціальний характер підлеглих.		

Шкала оцінювання трибальна: «2» – параметр реалізований, «1» – параметр частково реалізований, «0» – параметр не реалізований. Нами введено коефіцієнт ефективності реалізації ознак аксіологічного компонента технологічної культури керівника школи як відносної величини суми фактичних балів до максимально можливої: $K. \text{ef. акс.} = \frac{\sum \text{факт. балів}}{\sum \text{макс. можл.}} (1)$.

Розроблено також критерії оцінювання ефективності реалізації аксіологічного компонента технологічної культури керівника школи.

Якщо: $0,25 < K. \text{ef.} \leq 0,50$ – низький рівень;

$0,50 < K. \text{ef.} \leq 0,65$ – номінальний рівень;

$0,65 < K. \text{ef.} \leq 0,85$ – середній рівень;

$0,85 < K. \text{ef.} \leq 1,00$ – високий рівень.

Список використаних джерел

1. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс / Н. С. Злобин: Монография. – М. : Наука, 1980. – 303 с.
2. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза / Х. : Основа, 2007. – 448 с.
3. Прийма С. М. Системний підхід у вивченні технологічної культури вчителя інформатики / С. М. Прийма // Зб. наук. пр. БДПІ. – Вип. 3. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 162-174.
4. Межуев В. М. Культура и история / В. М. Межуев. – М. : Политиздат, 1977. – 199 с.
5. Прокопенко І. А. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць / І. А. Прокопенко. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 41. – С. 300-30.
6. Атутов П., Симоненко В. Концепция содержания образования по «Технологии» (в 12-летней школе) [Текст] / Рос. акад. образования; В. А. Поляков, П. Р. Атутов, В. Д. Симоненко и др. // Шк. и пр.-во. – 2000. – №3. – С. 10-18.
7. Коваленко А. В. Технологическая культура будущих учителей иностранного языка /А. В. Коваленко // Высшее образование сегодня. – 2008. – №3. – С. 75-96.
8. Коберник Олександр, Сидоренко Віктор. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України / Олександр Коберник, Віктор Сидоренко // Трудова підготовка. – 2010. – №6. – С. 3-11. – 48 с.
9. Сидоренко Віктор, Соловей Віктор / Технологічна підготовка як інтегральний компонент загальної освіти // Віктор Сидоренко, Віктор Соловей // Трудова підготовка. – 2010. – №10. – С. 3 –7. – 48 с.
10. Лола В. Г. Формування технологічної культури учителів трудового навчання / В. Г. Лола // Автор. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук. – Тернопіль, 2003. – 19 с.
11. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Харків : Основа, 2007. – 176 с.
12. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. – Уфа : Башк. пед. ун-т, 1997. – 144 с.
13. Островерхова Н. М. Базові складові технологічної культури керівника школи / Н. М. Островерхова // Організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури керівника школи: науково-методичний посібник / за ред. Н. М. Островерхової. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 155 с.
14. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. К. : Либідь, 1987. – 374 с.
15. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків / І. А. Сайтарлі // Навч. посіб.– К.: Академвидав, 2007. – 240 с.
16. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційна аспекти / В. Г. Кремень // К. : Грамота, 2005. – 448 с. – Бібліогр.: с. 431.

The essence of the axiological component of technological culture of the institute, conditions, options, technology and assessment criteria of its implementation in management activities.

Key words: *technology management culture, axiology, component parameter criterion.*

УДК 37(09)

Пономаревський С.Б.

УКРАЇНСЬКИЙ ВПЛИВ У СТАНОВЛЕННІ РОСІЙСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ШКІЛЬНИЦТВА У XVIII СТОЛІТТІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено вплив у XVIII столітті українців-подвижників на процеси започаткування та становлення регіональної російської освіти та шкільництва. Основним прикладом взято Сибірський регіон.

Ключові слова: освіта, шкільництво, мовний, ідентичність, національний.

Постановка проблеми. Важливість звертання до проблем впливу української освіти зумовлена інтенсивним розвитком процесів інтеграції суспільного життя, глобалізації, зростанням інтересу до порівняння освітніх показників. З іншого боку, процеси розбудови національної системи освіти вимагають неодмінного використання в теорії та практиці педагогічного досвіду українців – як тих, що споконвіку проживали на рідній землі, так і тих, які з різних причин і обставин розбудовували освіту інших земель і держав, у тому числі Росії.

Вплив українських освітян-подвижників у контексті російського освітнього простору XVIII ст. досліджували І. Огієнко, А. Боровик, В. Рудницька, Г. Сенченко. На російських теренах це намагалися з'ясувати В. Бабенко, В. Чумаченко, Л. Стенькова, М. Шапошніков, Л. Любчевський та інші. Однак, їх зацікавлення, як правило, обмежуються суто описовими підходами або епізодичними згадками в контексті соціологічних, історичних, статистичних досліджень. У результаті роль українського впливу на процеси започаткування регіональної російської освіти залишається маловивченою.

Метою даної статті є обґрунтування важливості впливу українських чинників, діяльності українців-подвижників у процесах початків та розвитку російської освіти та шкільництва.

Умови забезпечення українцями освітньої місії в Росії у XVIII столітті не були простими, оскільки будь-які культурні новації часто наражалися на несприятливу позицію з боку тієї частини російського духовенства, яка неприязно ставилася до усього непізнаного. Однак ідеї поширення освіти та науки, заснування шкіл поступово знаходили своїх прибічників як серед кола помірковано налаштованих російських діячів, так і українських подвижників, які працювали тут. Протягом майже усього XVIII століття українці, переважно випускники Києво-Могилянської академії та інших навчальних закладів, репрезентували в Росії більшу частину інтелектуальної еліти. Представники цієї еліти, проте, не осідали виключно у Москві або Санкт-Петербурзі, їх діяльність із заснування православних місій, шкіл, освітніх і наукових центрів, бібліотек та ін. була спрямованою до Сибіру, Алтаю, Уралу, Далекого Сходу. Чимало вихованців українських шкіл долучилися до організації провінційного шкільництва в багатьох містах, заснувавши школи в Твері, Пскові, Устюзі, Холмогорах, Суздалі, Вологді, Рязані, Ростові, Іркутську, Коломні, Тобольську та ін., семінарії в Архангельську, Астрахані, Костромі, а також Троїце-Сергієву, Олександро-Невську. У подальшому представники українського освітнього кола працювали також у Московському університеті, Петербурзькій медико-хірургічній академії, шляхетському кадетському корпусі, численних світських професійних школах. Діяльність на освітньо-культурній ниві Росії вихованців, наприклад, Києво-Могилянської академії настільки різноманітна, що В. Белінський, торкаючись характеристики Київської академії, визнавав, що її історія: “тісно пов’язана з історією нашої російської освіти впродовж майже півтора століття. Однією своєю стороною російська освіта і тепер (тобто, у першій половині XIX століття) ще пояснюється

впливом Київської академії, через те, що всі наші великоруські духовні училища або засновані її учнями, або утверджені на душі її вченості” [1, с. 152].

У даному контексті відзначимо той суттєвий вплив, який здійснено учителями та вченими-педагогами українського походження в російському регіональному аспекті. Як і у Москві та Петербурзі, російський регіональний простір у значній мірі зазнав української культурно-освітньої експансії. У багатьох випадках її прояви постали вирішальними факторами для започаткування та ствердження у російських регіонах навчальних закладів, утворення книгозбірень, формування наукових кіл та гуртків, відкриття друкарень, створення духовних і світських центрів тощо. Ураховуючи, що за різними джерелами протягом другої половини XVII – XVIII ст. з України до Росії прибуло від 10 до 20 тисяч науковців-професорів, учителів, наставників, вихователів, осіб духовних звань, які виконували просвітницькі функції, писарів, письменників, розповсюджувачів книг, митців, перекладачів – усі вони виявилися долученими до широкої парадигми тенденцій, так чи інакше пов’язаних з втіленням освітньої справи в російських регіонах.

На цьому тлі розглянемо (як типовий приклад) місце та роль українських чинників у становленні шкільництва в Сибірському регіоні Росії. Зазначимо, що згідно з “Духовним регламентом”, укладеним Ф. Прокоповичем, з першими роками XVIII ст. у Сибіру почав складатися комплекс російського шкільництва, який передбачав ієрархію навчальних закладів, що включала в себе слов’яно-руські школи, які надавали початкову освіту, латинські школи, які відповідали частковому семінарському навчанню та школи-семінарії, що пропонували закінчену професійну освіту. Дані навчальні заклади започатковувалися при єпархіях і утримувалися за рахунок архієрейських служб, а ті в свою чергу – з прибутків церковних і монастирських земель. Відповідно до цього, такі школи називали “архієрейськими” або “єпархіальними”. Повний курс “єпархіальної” комплексної школи за зразком Києво-Могилянської та Московської академії був розрахований на вісім “ординарних” класів (з навчанням у 10–15 років) і включав вивчення: граматики та латини, синтезованих із географією й історією; арифметики та геометрії; логіки та діалектики; піітики та риторики; фізики та метафізики (короткий курс); політики; дворічного курсу богослів’я.

Тобто, загалом єпархіальні заклади брали за основу шкільну структуру та програму, омріяні Ф. Прокоповичем у його “Духовному регламенті”, освітня частина якого орієнтувалася значною мірою на київську шкільну традицію.

Родоначалницею сибірських навчальних закладів виступила Тобольська архієрейська школа, заснована у 1703–1704 рр. митрополитом Філофеєм Лещинським, вихованцем Києво-Могилянської академії, відомим своїми універсальними знаннями [18, с. 10]. Відкриттю школи приділялося чимало надій, оскільки вона повинна була спрямовувати діяльність не тільки на російське населення Західного та Східного Сибіру, але й стати своєрідним центром духовного просвітництва щодо місцевих іншорідців на усій сибірській території аж до кордонів із Китаєм [14, с. 60].

Філофей Лещинський вважав, що Тобольська школа повинна облаштуватися за зразком українських духовних шкіл. З цієї причини він звернувся з клопотанням до Петра Першого з метою отримання підтримки для нової школи, а також запропонував програму бачення функціонування закладу, яка передбачала позастановий принцип підбору учнів, введення поруч зі слов’янською також латинської мови навчання, запрошення учителів із числа чернігівських і київських осіб духовного стану, започаткування при школі власної друкарні для виробництва необхідної кількості шкільних підручників. На жаль, цар схвалив лише ідею залучення до роботи в майбутній школі українських учителів, заперечивши інші пропозиції Лещинського. У результаті було запрошено з Києва “учителів латинських

наук – 2, співаків – 4 особи, студентів – 2” [21, с. 10]. Ф. Лещинський та шкільні учителі за зразком київської шкільної традиції влаштували в Тобольській школі постійні театральні вистави, авторами п’єс яких виступали, як правило, самі ініціатори. Збір коштів під час вистав складав доволі відчутну частину шкільних прибутків, що підтверджують розписки вчителів, які мали часткове утримання із зібраних грошей. Шкільний театр тут існував багато років.

Оскільки школа при первісному її задумі повинна була виконувати роль своєрідного місіонерського центру, Філофей Лещинський вітав будь-які ініціативи щодо навчання молоді місцевих сибірських народів. У 1718 році митрополит у посланні до архімандрита Верхотурського Микольського монастиря Сильвестра розпоряджався набирати до школи дітей із числа новохрещених остяків і вогулів: “а буде возможно и в Тобольск отсылатъ в дом архиерейский ко учению, где многие новокрещенных робята учатся в грамоте” [17, с. 210].

Справу Лещинського з 1721 року продовжував митрополит Антоній Стаховський, теж вихованець Києво-Могилянської академії. Порівняно з діяльністю свого попередника, Стаховський залучив до школи велику кількість дітей духовенства, у той час як при Лещинському Тобольська школа, за свідченням сучасного тюменського дослідника О.П. Яркова, включала ледве 8,7% вихідців із родин священства [22, с. 67]. У звіті на запит Верховної таємної ради про стан Тобольської архієрейської школи він відписував: “Здесь обучалось 5 человек букваря малаго, часослова, псалтыря, писать и петь; 14 человек десятисловию и грамматики и одному десятисловию 14” [22, с. 66]. Тобто, з моменту започаткування школи її закінчило 33 особи, що може бути свідченням не обмеженої кількості бажаючих навчатися, а надзвичайно високих вимог, які виносилися київськими вчителями і Ф. Лещинським щодо студіювання учнями наук. Пізніше, у 20-х роках, кількість вихованців у середньому складала 60 осіб, а у окремі роки – до 90 школярів. Навчання у школі з початків її утворення проводилося за букварем, часівниками та псалтирем. Учні на початку XVIII століття користувалися в основному катехізисом Петра Могили, пізніше (з 1722 року) його змінив буквар Феофана Прокоповича. Підручником граматики слугувало видання Мілетія Смотрицького, яке розсилалося Синодом в усі єпархії Росії як найкращий з тогочасних посібників.

Тобольська школа (а пізніше – семінарія) отримала на побутовому рівні назву «бурси», очевидно, теж за київським зразком, а її вихованців місцеві мешканці відповідно називали «бурсаками». Кількість років на навчання в Тобольській архієрейській школі визначалася шестилітнім терміном. Вихованець Андрій Старчеський у 1743 році писав митрополиту Антонію Нарожницькому: “узятий був я для навчання при Тобольському домі митрополитовому до школи, де й навчався слов’яно-руській грамоті через шестилітній час”; цей же термін згадував і вихованець Андрій Попов: “У пройдешні роки від минулого 1736 року був я у Тобольську в домовому архієрейському училищі років з шість і навчався на казенному кошті читанню та писанню досконало, а потім... визначений був навчатися до латинської школи” [16]. Оскільки тобольській школі ще Петром Першим дозволено мати лише статус слов’яно-руського закладу, шестирічний термін навчання свідчить про більш широку освітню програму, яка пропонувалася тут, порівняно з типовими слов’янськими школами, що мали 4-річне навчання. Крім слов’яно-руської, діяльність окремої дворічної латинської школи, яка також мала єпархіальний статус і перебувала під юрисдикцією митрополита, сприяла створенню у Тобольську специфічного навчально-наукового центру, який отримав пізніше умовну регіональну назву “сибірських Афін” [16]. Саме використання посиленого освітнього компоненту вкупі з передовими технологіями навчання та виховання, практикованими в Тобольській школі ще з моменту її відкриття, стали поштовхом до перетворення цього сибірського навчального закладу в семінарію, яка функціонувала аж до революційних змін

початку ХХ століття. Засновником таких змін виступив митрополит Антоній Нарожницький, який заступив тобольську кафедру з 1742 року. Він був випускником Києво-Могилянської академії, людиною широких енциклопедичних знань.

З ініціативи Нарожницького в 1743 році Тобольська духовна консисторія підготувала наказ, у якому йшлося про те, що відповідно до дії духовного регламенту необхідно зібрати для навчання при архієрейській тобольській школі усіх дітей духовенства Сибірського регіону від 8 до 18 років [2, с. 20]. Значне збільшення кількості учнів вимагало суттєвого посилення також викладацького складу школи. З цією метою митрополитом було запрошено з Чернігівського колегіуму трьох учителів “словесних наук і філософії”, з Києва – двох учителів “вищих наук”, крім того, київський митрополит Тимофій Щербацький відправив на місіонерське служіння до Тобольська у 1749 році відомого фахівця з риторики Матвія Міткевича, котрого було відразу призначено префектом закладу, а пізніше він став і першим ректором Тобольської семінарії [13, 331]. З прибуттям шістьох українців розпочалася діяльність Тобольської духовної семінарії – одного з кращих навчальних закладів Російської імперії у ХVІІІ столітті.

Як ми згадували вище, на початковому етапі заснування Тобольської архієрейської школи Ф. Лещинський клопотався про введення в ній викладання латини, обов’язкової у структурі навчання київських закладів, але не отримав царського дозволу. Натомість за ініціативи митрополита Антонія Стаховського в 1728 році викладання латинської мови уже здійснювалося, причому переважно за зразком і традицією Києво-Могилянської академії. Починали з латинських “вокабул”, коротких розмовних висловлювань, далі переходили до вивчення граматики, після чого практикували читання та коментування церковних і світських авторів. У старших класах учні вже проголошували промови латинською мовою. За традицією та з метою найкращого засвоєння латини учням заборонялося спілкуватися між собою іншою мовою, крім латинської, – у цьому Тобольська семінарія йшла безпосередньо шляхом українських духовних шкіл, де висока освіта не уявлялася без доброго знання латини. Відомо, що багаторічним учителем латинської мови у Тобольську був Іван Якимович, запрошений спеціально з цією метою з Києва [3, с. 19].

Традиційно київською виглядала й структура навчальних курсів у Тобольській семінарії. Так, семінарські «Ведомости» від 20 жовтня 1780 року, подані до Тобольської губернської канцелярії, повідомляли, що “во оной преподаются на латинском языке: Грамматика и синтаксима, Пиитика, Риторика, Философия (четырёх частей логики, физики, нравоучительной науки, метафизики), Богословие” [4, с. 1]. У нижчих класах семінарії навчалися “екзерціям” і “окупаціям” (також за зразком Києво-Могилянської академії), тобто виконанню письмових латинсько-російських вправ-перекладів і написанню творів. Екзерції були видами робіт, що виконувалися в семінарії, а окупації – навпаки: у позанавчальний час. Викладачі намагалися викликати в учнів при цьому почуття творчого суперництва, коли кожен вихованець прагнув перевершити товаришів силою думки, манерою написання, каліграфізмом і твердістю знань. Знайшла місце у тобольській семінарії й інша відома традиція киево-могилянських студентів: у процесі засвоєння латинської мови використовувався калькулюс – футляр з чистим листом паперу, де записувалося ім’я учня, що відрізнявся слабшими знаннями. Футляр міг бути збутих тому, хто допускав більше помилок у спілкуванні латиною. Власник калькулюсу піддавався жартам і насмішкам з боку більш щасливих товаришів, страждав від сорому, а також, якщо футляр залишався в нього досить довго, міг бути покараним і викладачами [16]. Таким чином, до діяльності Тобольської семінарії було включено не лише структурні особливості київської навчальної традиції, не тільки залучені до роботи українські вчительські кадри, але й перенесені в готовому вигляді деякі

студентські та викладацькі звичаї, які набули в Києво-Могилянській академії статусу загальноприйнятих навчальних особливостей.

Крім “ординарних” навчальних дисциплін у семінарії були представлені й “екстраординарні” – додаткові цикли з вивчення мов (татарської, німецької, грецької), історії, географії, математики, красномовства, співу, малювання (іконопису). Екстраординарні класи не були постійними й існували в різні роки відповідно до наявності викладачів і бажання з боку студентів навчатися даним наукам. У окремих випадках екстраординарні предмети могли актуалізуватися й переходити до розряду ординарних. Так сталося у 1789 навчальному році, коли ординарними для Тобольської семінарії були визначені татарська мова, арифметика і геометрія [5, с. 4]. У 1800-му навчальному році того ж статусу набуло малювання, щоб “між ординарними та екстраординарними класами... вправлятися в малювальному мистецтві, а з часом і у живописному” [15, с. 88]. Для цього класу набирали до 15 студентів щорічно за бажанням. Наявність класів татарської мови та малювання позитивно виділяли Тобольську семінарію з-поміж розряду типових навчальних закладів європейської частини Росії.

Увага до неklasичних мов у Тобольську, зокрема, була інспірована практичними потребами держави, особливо браком перекладачів східних мов – монгольської, татарської, китайської. У кінці XVIII століття цей попит не раз підтверджувався вимогами до керівництва семінарії з боку сибірського губернатора, який намагався залучити до справи випускників закладу. І хоча в губернському Іркутську в 1780 році було відкрите відповідне училище, яке готувало перекладачів, однак воно не змогло надавати студентам належної високої освіти, внаслідок чого губернатор давав училищу власну оцінку: “пононе не предвижу надлежащего плода, по причине ученической неспособности, што они до тово обучили одну русскую грамоту, не касаясь никакому европейскому или восточному языку, ниже российской грамматике” [6, с. 1]. Відповідно у Тобольську в татарському класі здобували освіту до 30 осіб [7, 31 зв.]. Для татарського класу місцевими вчительськими силами були створені перші мовні підручники з російським перекладом: “1-й словарь, 2-й – грамматика, 3-й – собранный нужнейших коренных слов того языка, 4-й – букварь для обучения татарскому и арабскому, писаны в табличном порядке с приложением слов первообразных с разделением грамматическим”. Ці книги “по состоянию в здешнем крае немалого числа народов магометанского закона как российских подданных, так и соседственных к России крайне полезны, ибо таковых сочинений, сколько известно, в России не имеется еще” – такою високою була самооцінка тобольського вчителства щодо виданих підручників [12, с. 105].

Загальна кількість студентів Тобольської семінарії була завжди доволі високою й коливалася від сотні осіб у 40-і роки до двохсот – у 60-і та трьохсот – у кінці XVIII століття [10, 21, 5]. Різним був і віковий склад студентів за класами: фари – 8-13 років, граматики – 10-15 років, синтаксими – 10-15 років, піітики – 14-18 років, риторики – 16-21 років, філософії – 17-21 років, богослів’я – 19-22 роки [11, 21, 32]. Кількісно наповненим завжди був клас фари, який включав від 80 до 120 студентів, інші класи не були настільки чисельними [11, 21, 32]. Головною причиною цього виступали складна навчальна програма, запроваджена з самого початку існування Тобольської школи, а потім семінарії ще київськими фундаторами, а також суворі умови навчання: студенти не мали права без спеціальних дозволів залишати стіни закладу, їх нерідко карали різками, за значні провини віддавали у солдати [21, с. 68]. Таким чином, до старших курсів і випуску із закладу залишалося не так і багато школярів.

Тобольська школа-семінарія грала головну роль щодо просвітництва сибірського населення у XVIII столітті. Вона на багато десятиліть випередила відкриття у Сибіру народних училищ, учителями яких якраз і ставали випускники семінарії. Крім

слов'янської та латинської мов, даний навчальний заклад з самого початку свого існування ставив за мету вивчення, дослідження та розвиток мов корінних народів Сибіру: в семінарії вивчалися татарська, а також хантійська (остяцька) мови, тут були підготовлені перші татарські словники та переклади молитв остяцькою та вогульською мовами, у стінах закладу відбувався процес навчання представників цих народів.

У XVIII столітті духовні навчальні заклади не вважалися педагогічними, в них також не ставили спеціальних завдань щодо підготовки кваліфікованих учительських кадрів, не вивчалися педагогічні дисципліни. У той же час зі стін таких навчальних закладів виходила велика кількість викладачів різних напрямків – для академій, семінарій, шкіл усіх рівнів, а також приватних учителів.

З кінця XVIII ст. потужний український вплив у Росії почав занепадати. До цього часу українська наукова та освітянська думка, сформована у специфічній ситуації конгломеративності православних ідей Сходу і латинізованої мудрості Заходу, була для Росії джерелом пізнавального поступу. Наприкінці XVIII ст. кордони Російської імперії значно обмежили контакти України із Заходом, а політика уніфікації, централізації та русифікації освіти привела до втрати Україною своєї унікальної культурно-освітньої самобутності.

Отже, досвід і висока професійна підготовка випускників українських духовних шкіл забезпечили державні освітні потреби Росії у XVIII столітті та стали серйозними передумовами формування системи народної освіти у XIX – на початку XX століть. Втілення освітніх, наукових, духовних, культурних пошуків української еліти наводять на думку, висловлену відомим російським вченим-лінгвістом, публіцистом і філософом початку XX ст. М.С. Трубецьким, який зазначав: “Та культура, яка з часів Петра живе й розвивається в Росії, є органічним і безпосереднім продовженням не московської, а київської, української культури... На зламі XVII і XVIII століть відбулася українізація великоруської духовної культури. Різниця між західноруською і московською редакціями руської культури зникла шляхом викорінення московської редакції” [283, 2].

Список використаних джерел

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений / В.Г. Белинский. – М.: Советский писатель, 1955. –Т.8. – 356 с.
2. ТФ ГАТО. Ф. 156. Оп. 1. Д. 79. Л. 20.
3. ТФ ГАТО. Ф. 156. Оп. 1. Д. 79. Л. 19.
4. ТФ ГАТО. Ф. 156. Оп. 3. Д. 2069. Л. 1
5. ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.5. №160. Л.4
6. ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.3. №1958. Л.1
7. ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.5. №160. Л.31об.
8. ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.1. №411. Л.21
9. ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.5. №160. Л.4
10. ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.1. №411. Л.21; ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.5. №160. Л.5.
11. ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.1. №411. Л.21; ГУТОГА в Тобольське. Ф.156. Оп.5. №160. Л.32.
12. ГУТОГА в Тобольське. Ф.355. Оп.1. №235. Л.105
13. Недосеков А. Антоний II Нарожницкий, митрополит Тобольский и Сибирский / А. Недосеков // Тобольские Епархиальные Ведомости. – 1892.– № 15–16. – С. 331–338.
14. Нечаева Л.В. Православные духовные школы в Западной Сибири / Л.В. Нечаева. – Тюмень: Возрождение, 2009. – 167 с.
15. Очерки по истории Тобольской духовной семинарии (по архивным данным) // Тобольские Епархиальные Ведомости – 1905.– №13.– с.79-98.

16. Софронов В.Ю. Становление духовной школы Сибири / В.Ю. Софронов / Социальная история /Сибирская заимка // [http: www.zaimka.ru/01_2004/-sofronov_school/](http://www.zaimka.ru/01_2004/-sofronov_school/)
17. Судницын А. Тобольская архиерейская славяно-русская школа / А. Судницын // Тобольские Епархиальные Ведомости.–1894.–№ 13. – с. 205-219.
18. Сулоцкий А. И. Тобольская архиерейская школа-предшественница Тобольской семинарии / А.И. Сулоцкий // Иркутские епархиальные ведомости. – 1875. – № 3 –7. – с.10-14.
19. Трубецкой Н.С. К украинской проблеме / Н.С. Трубецкой // <http://gumilevica.kulichki.net/TNS/tns02.htm>
20. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири / Н.С. Юрцовский. – Новониколаевск: Енисей, 1923. –78 с.
21. Ярков А.П. Украина–Западная Сибирь: диалог народов и культур / А.П. Ярков // Западная Сибирь: диалог народов и культур: Материалы межрегиональной научно-практической конференции – Тюмень: ИПЦ “Экспресс”, 2004. – С. 65-70.

The Ukrainian-leaders' influence the processes of organization and establishing of Russian education and schooling in XVIII century are described in this article. Siberian region as the main example was chosen.

Key words: Education, school, linguistic, identity, national.

УДК 373.54.016:94(477)

Приходько А.С.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ: ПОГЛЯД КРИЗЬ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито основні підходи до організації навчання історії в українській школі в кінці ХІХ - на початку ХХ ст. Вивчення конкретних явищ історико-методичного процесу в Україні, розгляд з цієї точки зору його основних компонентів дають можливість з'ясувати не лише роль і місце кожної окремої складової, а й загальні тенденції, можливості й перспективи становлення національної системи шкільної історичної освіти в цілому.

Ключові слова: організація навчання історії; історична освіта.

Якісні зміни, які переживає сьогодні система шкільної історичної освіти в Україні, вимагають конструктивно-критичного вивчення історичного досвіду її розвитку в минулому та переосмислення його з позицій сьогодення. Саме історико-методичний підхід дає можливість глибше зрозуміти тенденції поступального розвитку методичних явищ і їхньої обумовленості, оцінити сучасний стан навчання історії й напрями його подальшої еволюції. Вивчення конкретних явищ історико-методичного процесу в Україні, розгляд з цієї точки зору важливих аспектів змісту, структури, організації навчання історії дають можливість з'ясувати не лише роль і місце кожної окремої складової навчального процесу, а й загальні тенденції, можливості й перспективи становлення національної системи шкільної історичної освіти в цілому. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності і результативності новітніх систем, моделей та технологій навчання історії.

Ґрунтовному дослідженню сутності інноваційних систем, технологій і моделей навчання історії та впровадження їх у шкільну практику присвячено цілу низку наукових праць та методичних розробок українських вчених і педагогів-практиків. На особливу увагу, на нашу думку, заслуговують праці К. Баханова, В. Власова, Ю. Малієнко, В. Мисана, П. Мороза, О. Мокрогуза, О. Пометун, Г. Фреймана тощо. Цікавими, з огляду на вирішення питання впровадження новітніх навчальних технологій та пов'язаних з ними форм навчання є, на наш погляд, праці Л. Пироженко, О. Ярошенко тощо, в яких розкрито сутність інтерактивного навчання,

переконаливо доведено його переваги над менш результативними традиційними формами навчання та аргументовано необхідність поєднання різних типів навчання з використанням сильних та слабких сторін кожного з них.

Аналіз історико-методичної спадщини у царині організації навчання історії в загальноосвітній школі, висвітлення основних підходів до цієї проблеми, починаючи з кінця XIX ст., є важливим і актуальним для визначення шляхів реалізації можливостей інноваційного навчання історії в українській школі.

Розбудова освітньої справи в Україні в к. XIX ст. висвітлювалася переважно у контексті розвитку загальноімперської системи освіти, в якій у цей період сталися суттєві зрушення. Вона трансформувалася відповідно до соціально-економічних перетворень (поступове розширення ринкових відносин, індустріалізація, наслідки селянської реформи, зростання міст та відповідні процеси урбанізації населення тощо) [2, с. 32]. Такі процеси сприяли розвитку шкільної освіти в цілому та історичної освіти зокрема. Як наслідок, саме в цей період почала формуватись методика навчання історії, основу якої складала на той час читання підручника і відтворення матеріалу учнями усно, письмово, у вигляді таблиць або креслення історичних мап. У цей же час з'являються перші спеціально написані підручники з історії.

У тогочасній методичній науці не існувало чіткої межі між поняттями форми, методів та способів навчання історії. Методисти та практикуючі вчителі або ототожнювали їх, або ж підміняли одне одним. Основною формою навчання історії у тогочасній школі був урок. Саме в його межах педагоги-практики застосовували такі прийоми (читання підручника, бесіда тощо) та способи навчання, які в сучасному розумінні є аналогами фронтальної, групової (кооперативної), індивідуальної форм навчання (катехизація з задіянням усіх або окремих учнів класу, робота невеликих учнівських груп над спільним або різними завданнями, виконання окремими учнями певних завдань і т.і.). Більшість із них були зорієнтовані на механічне запам'ятовування величезної кількості дат і фактів, не сприяли розвитку логічного мислення учнів, а тому піддавались різкій критиці в тогочасній педагогічній пресі: „Всім відомо, що в школах наших більше звертають увагу на вивчення предмета, ніж на розумовий розвиток дітей; учень отримує пізнання, але не привласнює їх настільки, щоб міг їх застосувати на ділі; йому передають теорію без практики” [3]. Проте розвиток науково-технічного прогресу вимагав якісної підготовки освічених високваліфікованих кадрів для виробництва. Вирішення цього завдання було неможливим без змін у підходах до форм і методів навчання учнів. Не залишились поза увагою і проблеми, що стосувались викладання історії.

Замість простого диктування уроків та механічного заучування матеріалу напам'ять учителям було рекомендовано перед викладенням матеріалу знайомити учнів з планом уроку, використовувати пояснювальне читання історичної літератури. А під час перевірки знань слід було активізувати учнів фронтальною постановкою запитань, частіше повторювати вивчений матеріал, використовуючи історичні мапи, навчальні картини, таблиці і т. і. У відповідності до вимог часу відомий історик і педагог кінця XIX ст. М. Стасюлевич запропонував застосовувати при вивченні історії реальний метод, який забезпечував посилення ролі самостійної роботи учнів над історичними документами та історичними джерелами. Головну увагу в школі, на думку М. Стасюлевича, потрібно було приділяти не читанню підручника, а історичним працям вчених, вивчення яких сприятиме розвитку мислення учнів, вміння формувати власні думки, погляди, переконання.

Вагомий внесок у справу поширення передового досвіду по впровадженню нових форм та методів навчання історії було зроблено попечителем одного із навчальних округів, створених у цей час на території України, М. Пироговим. Він особисто рекомендував викладачам гімназій взяти на озброєння методи викладання історії,

запропоновані вчителем М. Рафальським: робота учнів з історичними документами, ілюстраціями, таблицями тощо. М. Пирогов також підтримував і сприяв поширенню досвіду викладача історії К. Турчаковського, який намагався показати цілісність історичного процесу, розкрити причини розвитку суспільства. Цей чудовий педагог вміло організував самостійну роботу учнів, рекомендував додаткову літературу з історії, цікаво розкривав перед учнями картину ходу історичних подій і зобов'язував їх писати твори на історичні теми, що вносило істотні зміни у хід традиційного уроку. [7, с. 39].

Для 90-х років XIX ст. був характерним швидкий розвиток змісту і методики викладання історії. Нові напрямки у викладанні історії (еволюційний, соціологічний, формальний тощо), які були започатковані в цей період відомими російськими та українськими вченими П. Виноградовим, М. Карєєвим, В. Бузескулом та ін. значною мірою сприяли створенню нового типу уроку, на якому значна увага приділялась розвитку логічного мислення школярів, формуванню навичок відрізняти важливі історичні факти від другорядних, засвоювати причинний зв'язок між цими фактами, порівнювати їх та робити узагальнення. Підручник використовувався лише як довідкова книга, матеріал, вміщений у ньому, на уроці не вивчався. Частина самостійної роботи учні виконували в класі. Так, на уроці учні працювали над хрестоматією, складали свої конспекти, доповіді, виготовляли наочність тощо [1, с. 24].

Таким чином, наприкінці XIX ст. від форм і методів навчання історії, що базувались на механічному запам'ятовуванні значного за об'ємом матеріалу, педагоги поступово переходили до таких, які б сприяли розвитку логічного мислення школярів, пробудженню інтересу до історичних знань. Саме в цей час з'являються нові роботи з методики викладання історії: А. Гартвіга "Шкільна реформа знизу", Н. Покотило "Практичне керівництво викладача-початківця історії". В Україні вийшли роботи Я. Кулжинського "Досвід роботи систематичного курсу історії", Л. Кругликова-Гречаного "Методика історії", Б. Влахопулова "Методика історії" та ін. Автори цих робіт намагались дати наукове обґрунтування основ методики викладання історії як окремої дисципліни зі своїм предметом і методами наукового дослідження. А. Гартвіг та Н. Покотило запропонували рефератний метод, який полягав у тому, що розучування підручника відмінялось категорично; підручник зберігав лише характер довідкової літератури. Також ліквідувалась розповідь учителем того матеріалу, який є в підручнику. Викладач на першому занятті визначав план роботи на весь навчальний рік, зосереджуючи увагу на тих питаннях, які необхідно особливо ретельно опрацювати і висвітлити. Учням пропонувалось вибрати теми за бажанням. Важливо відзначити, що метод, запропонований педагогом Г. Гартвігом, передбачав зміну акцентів у виборі форм навчання історії – відхід від домінуючої фронтальної та індивідуальної і ширше впровадження групової форми навчальної діяльності. Оскільки такий підхід був принципово новим у вітчизняній дидактиці, ми вважаємо доцільним детальніше розглянути певні його аспекти.

Групове навчання, як форма навчальної діяльності, запропонована А. Гартвігом, несла в собі інше змістове навантаження, ніж групове навчання, що застосовувалося раніше. Групова робота, до якої вдавались учителі у межах шкільного уроку з часів Я. Коменського, відповідала сучасному значенню загальнокласної роботи. А. Гартвіг запропонував нові підходи до організації роботи учнів у групах: вчений вважав за доцільне розподілити учнів класу (виключно за бажанням) у групи по 5–6 чол., кожна з яких отримувала відповідні джерела і посібники і відразу бралась до справи, попередньо, проглянувши відповідні сторінки підручника, які мали інформацію з даної теми. Наприклад: I група – історія первісної культури; II група – Єгипет; III група – фнікійці; IV група – ассиро-вавілоняни; V група – Персія; VI група – грецька міфологія тощо.

Учасники кожної групи узгоджували між собою питання обміну навчальними посібниками. Більш сильні учні, а також ті, які особливо цікавилися історією, могли брати книги додому, решта – працювала з ними протягом часу, відведеного для занять історією. Вчитель при цьому надавав необхідні роз'яснення учням, які того потребували, спрямовував їх роботу в потрібне русло.

Цікавим, на нашу думку, був також підхід до форми презентації результатів роботи: після детального опрацювання теми, один із учасників групової роботи доповідав перед класом, інші члени цієї групи або доповнювали його, спираючись на інші джерела, або просто під час бесіди висловлювали іншу точку зору, використовуючи факти, можливо невідомі доповідачеві. Після закінчення обговорення вчитель підводив підсумки і формулював загальні висновки. Учні, які не брали участі в роботі над цією темою, обмежувались опрацюванням тексту підручника. На думку А. Гартвіга, слухаючи бесіду товаришів і пояснення вчителя, вони матимуть значно більше користі, ніж при звичайному вивченні тексту, а головне, винесуть значний інтерес і бажання до продовження тієї самостійної роботи, яку вони самі розпочали.

Не залишилось поза увагою педагога-новатора також питання оцінювання роботи: “Мене можуть запитати: як же бути з оцінками за ці необов’язкові роботи? Адже не можна за розповідь на добровільно обрану тему і з завчасно відомим змістом ставити оцінку! На що я б відповів, що оцінок за ці роботи ставити зовсім і непотрібно. Хіба недостатньо того результату, що людина навчається, проявляє сумління, стає допитливою і робить помітні успіхи?” [1, с. 26] На думку А. Гартвіга, питання оцінювання учнів, які працюють за такою системою, залишається прерогативою вчителя: він може проводити атестацію виключно на основі тих відповідей, які даються за програмою обов’язковою, тобто за прийнятим підручником, відзначити особливо вдалі доповіді окремих учнів або злагоджену роботу цілих груп. За критерії оцінювання вчителю пропонувалось брати серйозність відношення учня до роботи, здатність сприймати надану інформацію, а також його кмітливість, пам’ять, творчі здібності, швидкість розумової роботи, її глибину; врешті, запас знань, начитаність та інтерес до справи.

Важливим положенням запропонованої вченим форми навчальної діяльності учнів, на нашу думку, є роль вчителя у цьому процесі. Його живе слово, безперечно, має стояти на першому місці, але в той же час індивідуальні стремління учнів, їх ініціатива, творчість не повинні обмежуватись: „Ми занадто деспотично заповнюємо своєю особистістю весь час, або занадто довго контролюємо знання учнів, причому часто відповідаємо за нього, не маючи терпіння почекати, доки він збереться з думками, тим самим не даючи учневі активної участі в роботі. Врешті учень занадто багато сприймає чужих думок та висновків” [1, с. 27].

Цікаві пропозиції щодо вдосконалення реального методу вніс М. Коваленський, який не відкидав і першоджерел (“Слово о полку Ігоревім”, “Руська правда” та ін.), але в той же час пропонував використовувати на уроках історії наочні посібники (картини, знімки, зліпки, тощо), науково-популярні брошури, діаграми та ін. Це, як вважав педагог, сприяло б розширенню кругозору учнів, розвитку вмінь та навичок самостійної роботи. Крім того, метод, запропонований М. Коваленським, передбачав написання письмових робіт після опрацювання кожного розділу. При цьому учням надавалась повна свобода “списування, зчитування і підказування...”, тобто свобода ділового спілкування. Збірка таких письмових звітів, на думку автора методу, і слугуватиме підручником, який учням не доведеться механічно запам’ятовувати, так як він органічно виросте з роботи класу [6, с. 109].

Відомий методист початку ХХ ст. Я. Кулжинський, розглядаючи урок як основну форму організації навчання історії, пропонував весь зміст уроку будувати таким

чином, щоб підвести учнів до певних самостійних висновків та узагальнень, навчити їх критично відноситись до отриманої інформації. Досягненню цієї мети, на думку вченого, мав сприяти запропонований ним метод документації, наріжним каменем якого була робота учнів з першоджерелами та історичними документами [6, с. 108].

Н. Покотило, А. Кроліуницький, А. Романовський та ін активно пропагували поширений в українських школах на початку ХХ ст. метод катехізації (бесіди). Його суть полягала в активізації пам'яті учнів, в сприянні розвитку їх розумових здібностей, здатності самостійно робити висновки.

Для досягнення позитивного результату катехізації, на думку її прихильників, потрібно було, щоб весь клас або хоча б більша його частина брала участь у таких бесідах, щоб кожен учень з посиленою увагою слідкував за її ходом, готувався дати відповідь на кожне із поставлених запитань. А. Кроліуницький пропонував певні правила катахетики для отримання користі від такої як для учнів, так і для викладача: “Розшукуючи невідоме, учні повинні виходити з раніше засвоєного. Хибне уявлення виправляється або повторенням вражень, які їх викликали, або враженнями схожими чи близькими. Для виведення нових понять катахет примушує дітей із перевірених вже уявлень виділити ті сторони, які повинні увійти в нове” [5, с. 209].

Досить часто на уроках історії в українських школах початку минулого століття вчителі використовували таку форму організації навчання як лекція. Саме вона забезпечувала можливість упровадження в педагогічну практику ще одного досить поширеного на той час у викладанні історії методу – акроматичного, тобто по суті розповіді вчителя. До неї, як форми організації навчання, ставились певні педагогічні вимоги: науковість і доступність мови вчителя, образність, поділ на змістові частини, логічність, виділення основного, використання додаткового матеріалу, об'єктивність та емоційність викладення матеріалу. Лекція в середній школі, на думку Я. Кулжинського, не повинна бути досить тривалою, тобто більше 30–40 хв. Якою б цікавою не була розповідь, проте увага учнів не витримує довгого напруження, про що постійно повинен пам'ятати вчитель і вміло поєднувати різноманітні методи і форми навчання. [6, с. 121-123].

Перша чверть ХХ століття суттєво урізноманітнила не лише форми і методи викладання предметів шкільного курсу, а й продемонструвала принципово нові підходи до самого процесу навчання. Педагоги активно шукали способи викликати в учнів інтерес до історії як навчального предмету, навчити їх самостійно аналізувати події та явища минулого, сміливо висловлювати власні думки, судження, робити висновки. Як наслідок, основний акцент у виборі форм навчання історії в цей період ставився на оптимальне їх поєднання в рамках шкільного уроку. Це пояснювалось підвищеною увагою у процесі викладання предмету до наочності, яка мала б пожвавити активність школярів. Робота над виготовленням наочних посібників досить часто виконувалась як окремими учнями або групами, так і усім класом (виготовлення стародавніх костюмів, макетів музейних експонатів, малювання сюжетів на історичну тематику; ліплення із глини, воску, мастики фігурок і сцен з ілюстрацій або ж за власною уявою тощо). Ті ж форми організації навчальної діяльності забезпечували впровадження у практику навчання історії методу драматизації історичних явищ, так званого історичного театру.

Принципово нові підходи до організації навчання учнів педагогічної теорії та шкільній практиці були здійснені в першій чверті ХХ століття революціонером української педагогіки О. Рівіним. В основу його педагогічного кредо було покладено принцип передачі отриманої інформації іншим в мінімально короткий термін. Принцип роботи був надзвичайно простим: ти щойно одержав нову інформацію, тут же, поки вона не вилетіла з голови, відтвори її для когось іншого. Якщо ж отримане знання відтворювати лише для себе і про себе, то вийде звичайнісіньке забування.

Метод О.Рівіна, який він започаткував у навчанні підлітків невеличкого містечка Корнин, що між Києвом та Житомиром, у 1918 році, ґрунтувався на принципах взаємонавчання та співпраці учнів. Він створив свою школу з новою організацією навчання, яку сам називав Корнинським діалогом, а пізніше – талгенізмом (від слів "талант" і "геній") та організованим діалогом. Учні О.Рівіна працювали в парах, і надзвичайно рідко – в групах. За словами самого педагога-новатора, групові заняття займали не більше 20% часу, решту часу учні працювали у парах, склад яких постійно змінювався. Виходило так, що кожен учень по черзі працював з усіма іншими учнями групи, при цьому навчаючи чомусь кожного з них і навчаючись чогось у кожного. Така організація навчальної роботи у 70-ті роки ХХ ст. отримала назву „робота учнів у парах змінного складу”. Запропонована ним методика суперечила всім загальноприйнятим уявленням про навчання. Це були пошуки шляхів найефективнішої, найрезультативнішої роботи учнів при максимальному розвантаженні вчителя. Власний досвід педагога-практика переконали О. Рівіна в тому, що учень засвоює швидко і якісно лише те, що тут же після одержання нової інформації застосовує на практиці або передає іншим [4, с. 14-15].

Варто сказати, що застосування на практиці такої форми навчання давало дивовижні результати. Учні Корнинської школи, з якими працював у 1918 році О. Рівін за своєю методикою, за один рік засвоювали програму 3–4 років навчання. І всупереч різним оцінкам такої організації навчання (часто - відверто негативним), його основна ідея "Отримане – передай", витримала випробування часом. Навряд, чи хтось може заперечити, що лише той матеріал міцно осідає на полицях пам'яті, який вивчив сам – розповів іншому, тобто вивчаючи, навчаєш інших, досягаючи правильного, повного і вільного викладення та застосування.

Реалії сьогодення не лише диктують нові вимоги до організації навчального процесу, а й вимагають принципового перегляду основних концепцій всієї системи освіти. Підґрунтям для їх реалізації мають стати інноваційні моделі та технології навчання, зорієнтовані на формування та розвиток творчих здібностей та умінь учнів, проектування їх успішності у подальшому житті.

Список використаних джерел

1. Гартвіг А. Школьная реформа снизу. - М. : Издание Т-ва И.Д. Сытина, 1908. - 203 с.
2. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. - К. : А.П.Н., 2002, - 224 с.
3. Доповідна записка Наркомату освіти про дитячі містечка на Україні. – ЦДАВО України, ф.2, оп.2, спр.605, арк.94-96.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. - М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Кролюницкий А. Опыты методики элементарного курса истории. - Спб. : Сеятель, 1899. – 434 с.
6. Кулжинский Я. Опыт методики систематического курса истории, 2-е доп. изд. - С.-Пб., 1914. - 179 с.
7. Пометун Е.И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы. /Под ред. чл.-корр. АПН Украины Г.П. Шевченко. – Луганск : Изд.Восточноукраинского гос. ун-та, 1995. - 200 с.

The article is devoted to disclosing the main approaches in organizing teaching history in Ukrainian school in the end of XIX – at the beginning of XX centuries. An author considers the learning of historical-methodical process in Ukraine makes it possible to determine the general tendencies, opportunities and prospects of the formation of national system of education in general.

Key words: organization of teaching history, historical education.

УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26

Прохоренко Л.І.

ПРОБЛЕМА ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

У статті висвітлюється проблема операційного компонента саморегуляції в пізнавальній діяльності дітей з інтелектуальними недоліками.

Ключові слова: саморегуляція, пізнавальна діяльність, психічні процеси, мовленнєве опосередкування.

Виявлення закономірностей формування і функціонування процесу саморегуляції, який реалізується особистістю в різноманітних формах і видах діяльності, вчинках, поведінці, є однією із загальнозначущих задач психолого-педагогічної науки. Створення максимально сприятливих умов для розвитку саморегуляції в навчально-пізнавальній діяльності дітей є основним завданням реформування освітньої системи України. На сучасному етапі удосконалення спеціальної освіти в якості однієї із пріоритетних висувається проблема формування саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом, що сприятиме активній інтеграції їх у суспільство.

В полі досліджень з психології і педагогіки відзначено, що складна взаємодія мотиваційного, операційного і регулюючого механізмів є підґрунтям становлення продуктивної діяльності і розвитку особистості, яка формується в діяльності і в ній же реалізується. Мотиваційний механізм саморегуляції складає різноманітні по змісту і складу мотиви, які спрямовують діяльність особистості. Операційний механізм – психічні процеси, когнітивні операції, які проявляються на основі функціонального механізму. Регулятивний – характеризує вміння особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і здатності до рефлексії.

Психолого-педагогічна наука має низку досліджень щодо сутності, природи і ролі свідомої саморегуляції суб'єкта в інтелектуальній діяльності (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, І.Б.Котова, О.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.); складності і інтегрованості її механізмів (О.О.Конопкін, Б.Ф.Ломов та ін.); специфіки формування її окремих компонентів у дітей (Л.І.Божович, Л.А.Венгер, А.В.Захарова, А.К.Маркова, Д.Б.Ельконін та ін.); становлення саморегуляції в процесі формування загальної здатності до навчання (Б.Г.Ананьєв, З.І.Калмикова, Н.О.Менчинська, І.С.Якіманська та ін.); цілепокладання і планування навчальної діяльності (П.Я.Гальперін, Д.А.Кітова, В.П.Намчук, Н.Ф.Тализіна, В.К.Шаповалова та ін.); формування довільного контролю в навчальній діяльності (В.В.Давидов, Л.В.Занков, С.Г.Манвелов, В.І.Рижик, П.М.Ерднієв та ін.). У роботах авторів розглядається механізм саморегуляції, визначаються її компоненти: орієнтовно-мотиваційний (прийняття суб'єктом мети діяльності, модель значущих умов), операційний (програма виконавчих дій, система критеріїв досягнення мети), оцінно-регулюючий (оцінка результатів діяльності, прийняття рішення про корекцію). Автори зазначають, що процес саморегуляції має чіткі часові межі здійснення, зумовлений конкретним актом поведінки і закінчується більш чи менш чітким усвідомленням досягнутого результату.

В інших дослідженнях з цієї проблеми зазначено, що операційні механізми забезпечують не тільки реалізацію функціональних потенціалів, але і необхідні зміни, які протистоять їх послабленню. Вони виступають як фактор стабілізації функцій і засвоюються особистістю в процесі виховання, навчання, соціалізації та відносяться до характеристики особистості як суб'єкта діяльності (І.О.Зимня, О.О.Конопкін,

О.О.Леонтьєв, Л.С.Нерсисян, О.К.Тихомиров та ін.). Автори свідчать, що оволодіння операційним компонентом є один із головних етапів становлення саморегуляції. Його формування відбувається в процесі засвоєння прийомів саморегуляції, перетворенні їх на особистісні утворення суб'єкта. Операційний компонент відповідає за підключення дії до розумової сфери особистості, перетворення заданої матеріальної дії у внутрішню, зіставлення вимог діяльності з мотивами і цілями.

Операційний компонент саморегуляції І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, О.К.Тихомирова визначають як сукупність вмінь особистості до здійснення самоорганізації діяльності, який передбачає активну волюву участь і, як наслідок, є умовою формування особистості. На думку авторів, операційний компонент реалізується через компетенції діяльності, засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, орієнтування в різних видах діяльності; управління за діяльністю: постановка і розв'язання задач; побудова і розв'язання нестандартних, проблемних ситуацій. Пізнавальні дії виступають як операційні механізми пізнавальної діяльності.

Таким чином, в процесі операційного компоненту саморегуляції діяльності включаються такі його ланки, як зіставлення умов і цілей діяльності, з'ясування наявних в ситуації і досвіді суб'єкта засобів перетворення об'єкта, визначення їх достатності (недостатності) для досягнення загальної мети, побудова покрокової стратегії, врахування і обробка образної інформації про об'єкт, яка відображена у свідомості й активно взаємодіє із сигнальною інформацією, тобто з тією, яка надходить із зовні, визначення рівня адекватності кожного етапу розв'язання діяльності поставленим цілям.

У сучасній галузі спеціальної психології і корекційної педагогіки гостро постає проблема навчальної діяльності дітей з інтелектуальними вадами, розвиток навчально-пізнавальної діяльності яких значною мірою залежить від сформованості саморегуляції та своєчасної психолого-педагогічної допомоги (Н.В.Бабкіна, Т.А.Власова, Г.Й.Жаренкова, Н.И.Королько, В.И.Лубовський, М.С.Певзнер, Т.В.Сак, У.В.Ульєнкова, Н.О.Ципіна та ін.). Як свідчать автори, діти з недоліками психофізичного розвитку потребують раннього виявлення притаманних їм дефектів та корекційного впливу на провідну діяльність у сенситивні терміни потенційних можливостей розвитку дитини.

В працях, присвячених вивченню пізнавальної діяльності дітей із ЗПР, досліджувався процес саморегуляції в контексті психічних функцій і процесів (Т.В.Сгорова, І.А.Коробейніков, В.І.Лубовський, О.В.Лурія, Н.О.Менчинська, Л.І.Переслені, Т.В.Сак, П.Б.Шошин та ін.); приділялася увага окремій ланці саморегуляції – самоконтролю (Є.Б.Аксьонова, С.О.Домішкевич, Л.В.Кузнецова, Г.І.Липкіна, Ю.Б.Максименко, Т.В.Пускаєва, У.В.Ульєнкова, та ін.). Дослідники наголошують на інфантильних рисах особистості дітей із ЗПР, які виявляються в переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатню цілеспрямованість, підвищену навіюваність, невідповідальність, неадекватну самооцінку, невміння дотримуватися поставлених вимог тощо.

У галузі спеціальної психології ряд досліджень присвячені вивченню проблеми розумової відсталості (Т.А.Власова, В.І.Лубовський, М.С.Певзнер та ін.); саморегуляції в контексті вивчення особливостей мислення і пізнавальної активності дітей із розумовою відсталістю (В.В.Лубовський, Г.М.Дульєв, В.Г.Петрова, І.М.Соловійов та ін.); саморегуляції і окремих психічних процесів (Н.П.Вайзман, Л.Ф.Гаврилов, К.М.Гуревич, И.В.Дубровіна та ін.); психічному розвитку дітей з вадами інтелекту (Т.Д.Ілляшенко, Н.І.Королько, В.В.Лебединський, Н.М.Стадненко та ін.); розвитку потенційних можливостей дітей з інтелектуальними недоліками

(Л.С.Виготський, С.Л.Мирський, М.С.Певзнер, С.Я.Рубінштейн та ін.). Автори вказують на специфічні особливості в проявах саморегуляції в різноманітних видах діяльності у дітей з розумовою відсталістю: відхилення в проявах вольової регуляції, невміння критично оцінювати ситуацію, підвищена навіюваність, завищена самооцінка, невміння планувати та перевіряти діяльність.

Як вважають вчені, характерними для дітей зі зниженим інтелектом в процесі виконання завдання є імпульсивність, низький темп виконання, неможливість тривалого утримування мети завдання, недостатня самостійність під час планування та реалізації плану на практиці. Прояви саморегуляції пізнавальної діяльності дітей залежать від ситуації, факту присутності та допомоги дорослого, створення зовнішньої мотивації (В.В.Лебединський, К.С.Лебединська, С.Ф.Ніколаєв, У.В.Ульєнкова та ін.).

В дослідженнях Г.М.Дульнєва, І.М.Соловйова, Г.Й.Жарєнкової, Н.О.Жулідової, В.В.Лубовського, Ю.Б.Максименко зазначено, що у дітей зі зниженим інтелектом етап оперування згідно зі складеним планом відбувається з певними особливостями через недостатню сформованість уваги, мислення, самоконтролю (де вимагається послідовне виконання декількох операцій, вибору певних способів дій відповідно до зразка), діти не доводять розпочатої справи до логічного завершення, не можуть підпорядкувати власні бажання свідомо поставленій меті.

Недорозвиток операційного компоненту саморегуляції у дітей з низьким інтелектуальним рівнем С.О.Домішкевич, Н.О.Менчинська, пов'язують зі зниженою продуктивністю в різних видах психічної діяльності: сприйманні, запам'ятовуванні, мисленні. Автори свідчать, що відсутність у дітей даної категорії регулятивних дій виявляється в систематичній підміні ними важких завдань легшими, намаганні уникнути труднощів. Недорозвиток саморегулятивних процесів характеризується невмінням підкорити навчальну діяльність поставленим задачам, відсутністю навички мисленнєвого планування своїх дій та результатів їх виконання відповідно до плану, несформованістю операційної та оціночної ланки саморегуляції.

Численні дослідники відмічають недоліки у розв'язанні навчально-пізнавальних задач дітьми зі зниженим інтелектом і пов'язують їх саме із недорозвитком операційного компоненту саморегуляції: більша кількість допущених помилок, безліч імпульсивних дій, невміння використовувати оптимальні способи організації контролю, недостатня цілеспрямованість діяльності порівняно з нормою (І.М.Бгажнокова, Г.Й.Жарєнкова, Г.М.Капустіна, Ю.Б.Максименко, Н.М.Стадненко, Б.І.Пінський та ін.).

Отже, теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми порушення інтелекту у дітей свідчить про їх децелерацію (психічний інфантилізм, низький рівень адаптивних можливостей), низьку научуваність, інтелектуальну пасивність, несформованість мотиваційної сфери, недоліки сприймання, уваги, недорозвиток пам'яті, мисленнєвих дій (нестійкість, інертність, невміння встановлювати закономірності, визначати суттєве, недостатня узагальненість), недорозвиток просторових уявлень та низький рівень навчально-пізнавальної діяльності. Розвиток всіх компонентів саморегуляції, на фоні інтелектуального та мовленнєвого недорозвинення, відбувається із затримкою і відхиленнями. В процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності проявами несформованості операційного компоненту саморегуляції є: фрагментарне прийняття завдання; невміння підкорювати власні дії відповідно до правил, способу дії; нездатність дотримуватися заданої системи вимог; нездатність виконувати завдання за словесною інструкцією; нездатність самостійно планувати і виконувати завдання; нездатність контролювати по ходу виконання та співставляти результати діяльності із зразком.

Аналіз вищезазначених робіт свідчить про гостру актуальність означеної проблеми, особливо по відношенню до дітей з порушеним інтелектом. Однак, кількість досліджень, в яких вивчався процес саморегуляції і його вплив на діяльність дітей з порушеним інтелектом, у спеціальній психології і корекційній педагогіці недостатня. Необхідність подальшого продовження дослідження процесу саморегуляції, а саме його операційного компоненту в навчально-пізнавальній діяльності, обумовлена тим, що розвиток операційного компоненту саморегуляції визначає сукупність вмінь учня до здійснення самоорганізації діяльності, які реалізуються через компетенції діяльності, засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, орієнтування в різних видах діяльності; управління за діяльністю: постановка і розв'язання задач; постановка і розв'язання нестандартних, проблемних ситуацій. Водночас, операційний компонент саморегуляції передбачає об'єднання конкретних засобів перетворення ситуації і залежить від можливостей особистості.

Таким чином, формування операційного компоненту саморегуляції є одним із важливих етапів становлення системи психічної саморегуляції, є джерелом активності, визначає операційні структури навчальної діяльності учня, передбачає активну волюву участь і, як наслідок, є умовою формування особистості.

На підставі проведеного теоретичного аналізу спеціальної літератури з проблеми дослідження були визначені завдання, які спрямовані на виявлення сформованості структурних компонентів операційної ланки саморегуляції: планування, побудова алгоритму розв'язання, здійснення способу дії, поетапне виконання діяльності та контроль на всіх етапах, що сприятиме усвідомленню учнями способу та об'єкту саморегуляції:

- вміння здійснювати ретельний аналіз поставленої задачі з метою з'ясування її змісту;
- планування майбутніх дій;
- використання, при необхідності, обмеженої кількості маніпуляцій для здійснення цілеспрямованих пошукових спроб;
- побудова чіткого образу мети, усвідомлення критеріїв майбутньої діяльності;
- підкорення виконуваних дій визначеним критеріям;
- самоконтроль за ходом виконавчого процесу.

Список використаних джерел

1. Зейгарник Б.В. Опосредование и саморегуляция в норме и патологии / Б.В.Зейгарник // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 9–15.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989 - Т. 1. - 485 с.
3. Пономарев Я.А. Психологические механизмы регуляции деятельности // Вопросы психологи, 1981. – №5. – С.174–178.
4. Ж.И.Шиф Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И.Шиф - М. : Просвещение, 1965. –343 с.
5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Б.П.Пузанова. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

В статье освещается проблема операционного компонента саморегуляции в познавательной деятельности детей с интеллектуальными недостатками.

Ключевые слова: саморегуляция, познавательная деятельность, психические процессы, речевое опосредование.

The article highlights the problem of the operational component of the cognitive self-regulation in children with mental deficiencies.

Key words: self-control, cognitive activity, mental processes, speech perception

УДК 378.147.111

Рибінська Ю.А.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ТВОРЧОМУ НАВЧАННІ

У статті характеризується самодіяльність, яка забезпечує самореалізацію особистості, виявлення індивідуальних особливостей і задатків студентів, що дасть можливість підвищити рівень вищої освіти.

Ключові слова: *принцип індивідуальності, творче навчання, кордоцентризм, вища освіта.*

Творчість – це форма самореалізації особистості, це рушійна сила розвитку окремої людини в історії, засіб її буття. У філософській літературі існує значний масив фундаментальних розробок проблем творчості, істотний внесок до аналізу яких зробили В.С. Біблер, Л.П. Буєва, Л.С. Виготський, П.П. Гайденко, Г.Д. Гачев, А.В. Гулига, Г.О. Давидова, О.Г. Злобін, Е.В. Ільєнков, В.П. Іванов, А.С. Канарський, М.С. Каган, П.В. Копнін, А.М. Коршунов, Л.Т. Левчук, О.М. Леонтев та ін.

Починаючи з софістів та Сократа у давньогрецькій філософії помітно зростає зацікавлення поняттям суб'єктивної творчої активності індивіда.

У діалозі «Бенкет» Платон наводить слова, що належать мантинеянці Діотимі: «... Творчість – поняття широке. Все, що викликає перехід з небуття в буття – творчість і отже, створення будь-яких творів мистецтва і ремесла можна назвати творчістю, а всіх тих, хто створює – їх творцями.. Але... вони не називаються творцями, а іменуються інакше, бо з усіх різновидів творчості виділена одна галузь – галузь музики і віршованих розмірів, до якої відноситься термін творчості». [1, с. 135]

Школа сократиків (Ксенофонт, Платон) характеризувалася визнанням нерациональних, інтуїтивістських засад творчого процесу, стверджувала існування особливого стану «поета» під час творення.

Свій внесок у вирішення проблеми творчості зробили представники німецької класичної філософії – Кант, Гегель, Фейєрбах та інші. Зокрема, важливу роль відіграла кантівська ідея про активну роль суб'єкта у процесі пізнання, а також вчення Гегеля про Абсолютну Ідею, яку він наділив творчими потенціям.

Латинське слово «creation» (творіння) або «create» (створювати, творити) стало корнем слова «креативність» й означає «творча сила». Креативність – це якість людини, спрямована на створення нових рішень для відомих або нових задач (продуктивна креативність) і народження нових оригінальних ідей (експресивна креативність).

Найбільш загальним місцем при визначанні творчості за словами О.О. Лазаренка, залишається вказівка на те, що це діяльність зі створення нового. Гегель взаємно пов'язував творчі сили з діяльністю мислення. Він приписував мисленню важливу, деякою мірою «найвищу» роль у проекції творчих сил людини на дійсність. При цьому вчений фіксує дві основні форми, у яких відбувається ця об'єктивація, виявлення. Перша – мислення як творча сила, об'єктивується у вигляді реальних, цілеспрямованих вчинків людей, в актах розумної волі. Друга форма полягає в тому, що зовнішнім виявленням творчої сили мислення в специфічний, унікальний і водночас універсальний матеріал мови (слова, мовлення).

Дослідження творчих сил у науці є багатоаспектними, що зумовлює відсутність усталеного підходу до їх розгляду. Американський психолог Дж. Гетуельсон та П. Джексон довели неможливість вимірювання творчих сил людини за допомогою коефіцієнту інтелектуальності IQ. Отже, найбільш розповсюдженим у науковому обігу є абстрактно-інтуїтивне розуміння творчих сил людини, тобто як прихований позасвідомий першопринцип творчості. (З. Фрейд). Наприклад, у сучасних філософських працях існує точка зору, згідно з якою творчі сили людини є ідентичними її творчим, інтелектуальним здібностям. (О.І. Сценко, Н.В. Гончаренко

та інш.). Американський психолог Дж. Гетуельс, П. Джексон вважають, що творчі сили людини не зводяться лише до інтелектуальних здібностей.

Значні досягнення в дослідженні проблеми творчості має й українська філософія, у тому числі ідеї, викладені у спадщині таких вітчизняних мислителів, як Г.Сковорода, П.Д.Юркевич, І.Я. Франко, М.О.Бердяєв. У центрі уваги філософії Г.С.Сковороди – людина, її буття, шляхи і можливості творчого самовдосконалення та реалізації її духовного потенціалу.

У розумінні співвідношення розуму і почуття, духу і душі Сковорода віддає перевагу цілісному світосприйняттю, де розум підпорядковано велінням «духовного» серця, а «істинною людиною є серце в людині». Тим самим філософ закладав основи кордоцентризму української філософської думки, який, зокрема, знайшов розвиток і відображення у творчості П.Д.Юркевича.

Виступаючи проти абсолютизації розуму, мислення у раціонально-матеріалістичних філософських концепціях, П.Юркевич розглядав духовне життя людини як складне явище, центром якого виступає не розум, а серце. Саме серце людини і є джерелом творчої активності, бо в серці людини міститься джерело для таких явищ, у яких відбиваються особливості, що не впливають ні з якого загального поняття або закону.

Серце в філософії Юркевича – це скарбник і носій усіх тілесних сил людини; центр душевного й духовного життя людини; центр усіх пізнавальних дій душі; центр морального життя людини, скрижаль, на якому викарбуваний природний моральний закон.

Отже, робить висновок Юркевич, світ як система явищ життєдайних, повних краси й знаменності, існує й відкривається найперше для глибокого серця, а вже звідси для розуміючого мислення.

З усього цього Юркевич робить два принципово важливі для розуміння суті його «філософії серця» висновки: 1) серце може виражати, знаходити й досить своєрідно розуміти такі душевні стани, котрі за своєю ніжністю, духовністю та життєдайністю не доступні абстрактному знанню розуму; 2) поняття й абстрактне знання розуму, оскільки воно стає нашим душевним станом, а не залишається абстрактним образом зовнішніх предметів, відкривається або дає себе відчувати й помічати не в голові, а в серці: в цю глибину воно мусить проникнути, щоб стати діяльною силою й рушієм нашого духовного життя.

Порушивши проблему «кордоцентризму» в українській культурі, Чижевський став і «хрещеним батьком» самого поняття «філософія серця». Далі це поняття переймають такі дослідники української духовної історії, як С.Ярмусь, Є.Калужний, В.Цимбалістий, О.Кульчицький, І.Мірчук та ін. У сучасній літературі навіть панує погляд, що у «філософії серця» сконцентровано всю специфіку українського світобачення, а також основні риси національного світогляду та психології.

Наука про серце посідає чільне місце в творчому доробку німецьких містиків Екгарта, Тавлера, Сузо, Вайгеля, Арндта, Беме.

Розвиток цієї проблеми знайдемо й у С.Кіркегора, котрий стверджував, що релігійну та етичну правду людина прозирає і сприймає індивідуально, суб'єктивно, саме в глибині серця. Подальшою розробкою образу серця в ХХ ст. займались Макс Шелер (теорія «емоційного інтуїтивізму»), Б.Вишеславцев, І.Ільїн, С.Франк, В.Зін'ківський (учитель Д.Чижевського) та ін.

Принципи «філософії серця» простежуються і в Шевченка, — антропоцентризм, наголос на серці як осередку внутрішнього життя людини. І сам Шевченко-поет живе не так правдою розуму чи консеквентністю мислення, як правдою серця та послідовністю емоцій. Серце в нього – живий образ, навіть самостійна глибша іста в людині, сповненій почуттів:

І серце жде чогось. Болить, Болить і плаче і не спить, Мов негодована дитина... Серце, за Шевченком, необхідне, щоб мислити, самоусвідомлюватися, переживати, шукати правду, «співати» віршами.

Феноменологічний підхід досліджень творчої діяльності започатковано Гуссерлем, який у своїх пізніх роботах обґрунтував необхідність і достатність аналізу суб'єкта для висвітлення природи творчості та її взаємин із соціокультурним буттям.

В.Соловйов у своїй роботі [2] звертає увагу на сучасну парадоксальну ситуацію, з одного боку процес зростання кількості знань як особливу, неагресивну форму опанування Всесвіту, з іншого – надзвичайне загострення деяких питань науково-технічного поступу, серед яких і проблеми самоідентифікації особистості.

Про амбівалентність впливу комп'ютерних технологій на культуротворчість відзначила у своїй роботі В.М. Леонтева : «З одного боку, комп'ютеризація освіти, проникнення інформаційних технологій у художню творчість, а також Інтернет створюють додаткові можливості для розвитку здатності до культуротворчості, стимулюють прийняття самостійних рішень і залучення до професійних видів творчості, усувають жорстку межу між автором (художником) та читачем (глядачем). З іншого – використання комп'ютерів та комп'ютерних мереж провокує на половинчасті форми культуротворчості та псевдокультуротворчість, можливість чого посилюється так званою «інформаційно-образною наркоманією» [3, с. 23].

Творчість являється атрибутом людської діяльності, вона передбачила виникнення людини і людської спільноти, лежить в основі подальшого прогресу матеріального і духовного виробництва [4, с. 7].

Творчість – «найвища форма активності і самостійної діяльності людини» [4, с. 7].

На думку багатьох філософів, вона має елемент нового, оригінального високопродуктивного. Межі творчості охоплюють дії від нетрадиційного рішення простої задачі до повної реалізації унікальних потенцій індивіда в окремій галузі.

Творчість – родова ознака людини, характерний показник її життєдіяльності, обумовлений засобом свідомості і способом існування. [4, с.7] В основі творчості лежить принцип діяльності, а діяльність носить соціальний характер, отже, творчість, – навіть в своєму особистісному прояві, носить над індивідуальний, соціальний характер. Соціалізація проявляється крізь «знаряддя» творчості: свідомість, мову, діяльність, тобто крізь суб'єкт творчості. Як зазначив болгарський філософ Т.Павлов, творчий процес не існує як процес творчості окремої людської особистості або індивідуума, а являється перш за все процесом творчості широких мас.

Отже, творча діяльність – це самодіяльність, яка охоплює зміни дійсності і самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей, нових, більш прогресивних форм управління, виховання та ін., і розширюючи можливості людських можливостей.

Однією з основних цілей вищої освіти є виховання особистості, а її перетворення не можливе без розвитку творчих здібностей, які потрібно розвивати під час освіти.

Дуже важливим є збереження в навчальному матеріалі по можливості, і у студентів їх індивідуальності, що є найдорогоціннішим в людині і її творчості.

За словами В.В.Розанова, «Де не збережена, пригнічена чи знехтувана індивідуальність, там зовсім відсутній освітній процес...; тільки як особистість, як вся окрема людина, а не «людина взагалі», я можу бути найбільш винахідливим в думках, в своїх відчуттях, наполегливим, твердим у стреміннях. Залиште в мені «людину загалом», дійте тільки на нього і тільки загальними своїми сторонами, і ви, напевне, зробите мене у всьому недалеким, до всього в'ялим, ні в чому не яскравим; не помітно для себе, ви станете такими ж ; ви багато чого ще не забудете, але найкраще в собі загубите; багато чому мене навчите, але не зворушите в мені ніколи самого найкращого, що все є, дримає, закладено в особливостях мого душевного складу. На противагу тварині, яка завжди є рід, вид, різновид; – людина є завжди особливе».

«Особистість – ось його найвище, найглибше визначення і система освіти лише та єдина буде освітньою, де не буде порушений цей принцип індивідуальності.» [5].

Головне призначення освіти – максимально сприяти саморозвитку задатків і здібностей кожного, допомогти людині розкритися і реалізувати все найкраще, що в ній закладено.

У філософських міркуваннях екзистенціалістів (А.Камю, С.Кьєркегор, Ж-П.Сартр, К.Ясперс) людина розуміється як проект власних мрій, міркувань, які переживаються суб'єктивно.

Прагнення до пізнання самого себе, своєї сутності, на думку М.Хайдегера, може змінити суть людини в цілому.

З філософської точки зору категорія творчості являє собою достатньо складний багатоаспектний феномен, який лежить в основі будь-якого розвитку. «Життя людини, – писав В.С.Соловйов, – є творчість, вільний рух до добра» [6, с. 113].

Життя без творчості перетвориться для особистості на не радісне існування.

«Творчість, підкреслював Н.А.Бердяєв, – є завжди поповнення, додавання, створення нового, чого ще не було у світі...

Творчий акт є самовідкриття і самоцінність. Творче духовне життя не є рухом по площині, це рух по вертикалі, вгору і глибину» [7].

Цими словами вчений засвідчує, що творчий полюс майже всеосяжний, йому немає меж.

Але, за словами К.Кречетнікова, «для того щоб вийти на рівень генерації новоутворень, людина повинна досягнути достатнього рівня свого саморозвитку, створити у собі творця, який свідомо перетворює дійсність» [5, с.28].

Творчість можлива тільки тоді, коли оточення, в якому знаходиться особистість, володіє достатнім рівнем свободи, має можливість реалізуватися, розкрити свій талант, обдарованість. Свобода, – писав С.І.Гессен, – є творчість нового, досі не існуючого в світі. Я вільний тоді, коли будь-яку важку життєву задачу, яка постала, вирішую по своєму, так, як її жоден не зміг вирішити...

Методологічне значення для нашої праці має твердження Х.Бергсона, Е.Фромма, Ф.Холмена, С.Франка та ін., що всі психічно здорові люди в більшій чи меншій мірі здатні творити.

«Творчі здібності існують або потенціально, або актуально в кожній дитині, і творчість не обмежується рідкісним талантом, який ми пов'язуємо з генієм, вона властива всім і має широку амплітуду вияву – від простих творчих актів до геніальних витворів» [8, с. 135].

Підсумовуючи аналіз проблеми творчості у філософії, доходимо таких висновків:

- ще в античності, на думку багатьох вчених, власне написання поезії і пісень відносилось до творчого процесу, на противагу прозі й живопису, яке вважалось простим відтворенням дійсності;
- дослідження творчих сил особистості у науці є багатоаспектним, що зумовлює наявність чисельних пояснень цього феномена;
- на думку філософів-кордоцентристів, серце – джерело творчої активності людини, центр усіх пізнавальних дій, де найперше відкривається істина;
- з філософської точки зору творчість є складним багатоаспектним феноменом, з іманентної характеристикою особистості, життєво необхідна, є провідним механізмом будь-якого розвитку;
- на думку вчених, створення творчої середовища можливе лише там, де є достатній рівень свободи, сприятливі умови для реалізації задатків особистості.

Список використаних джерел

1. Платон. Собрание сочинений / Платон. – М. : Мысль, 1993 Т.2. – 1993. – 528 с.
2. Соловйов В. С. Творчість як філософсько-антропологічна проблема : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / В.С. Соловйов. – К., 2003. – 24 с.
3. Леонтьєва В. М. Культуротворчість: природа, системи, процеси : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / В. М. Леонтьєва. – Х., 2004. – 32 с.
4. Цапок В. А. Творчество: Философский аспект проблемы / В. А. Цапок [отв. ред. Н.Г. Михай]. – Кишенев : Штиинца, 1989. – 152 с.
5. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Кречетников Константин Геннадьевич. – М., 2003. – 400 с.
6. Канке В. А. Философия / В. А. Канке. – М. : Логос, 2001. – 271 с.

7. Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1995. – 383 с.
8. Hallman R. J. The commonness of creativity / R. J. Hallman // Education theory, 1963. – Vol. 13. - № 2. – P. 132 – 136

Many scientists consider that creative activity is self activity which provides the self realization of personality, highlighting individual students' characteristics and skills what is in general gives the possibility to higher the level of high education.

Key words: *principle of individualization, creative study, cordotsentryzm, high education.*

УДК 379.14:5

Старостина С.Е.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

В статье, представлена профессионально направленная модель методической системы, которая рассматривается как многовариантная и динамичная. Определено место интегрированной естественно-научной дисциплины в учебных планах подготовки студентов-гуманитариев, в структуре модели выделены три основных аспекта: содержательный, технологический и организационно-методический. Особое внимание уделено комплексу педагогических условий, позволяющих наиболее эффективно реализовать профессионально направленную модель естественно-научного образования студентов гуманитарных направлений подготовки.

Ключевые слова: *естественно-научное образование, профессиональная подготовка, модель естественнонаучного образования, содержательный аспект, технологический аспект, организационно-методический аспект, комплекс педагогических условий.*

Метод моделирования в последние годы широко используется в науке, поскольку моделирование позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования. Слово «модель» произошло от латинского слова «modus, modulus», что означает: мера, образ, способ, норма [2]. Под моделью в широком смысле в науке принято понимать «аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности» [5, с. 83], который при определенных условиях производит интересующие исследователя свойства данной реальности. В наиболее общем виде модель определяют «как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [3, с. 38]. Любая модель должна соответствовать оригиналу и содержать лишь важнейшие, стратегические положения. Главным признаком теоретической модели является то, что она представляет собой некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности.

Педагогические модели являются идеализированными [1; 3], в том смысле, что они являются прообразом реализуемых проектов педагогической деятельности. Педагогическая модель содержит общее представление о том, что должно быть сделано для достижения наилучших результатов, т.е. в данном случае моделирование используется в целях научного предвидения. Педагогические модели, составленные на основе знаково-символьных средств, наглядно представляют нам всю педагогическую систему подготовки будущих специалистов и дают возможность:

- систематизировать на уровне категорий все понятия, входящие в систему подготовки бакалавров по конкретному направлению;

- обобщить наблюдаемые педагогические явления, увидеть наглядно их структуру и структурные взаимосвязи и взаимовлияния;
- на уровне абстрагирования провести мысленный эксперимент, чтобы избежать ошибок и недочетов в организации процесса обучения [5].

Представленное нами модельное исследование естественнонаучного образования опирается на функциональный подход и методы структурного анализа, поскольку функции модели реализуются через ее структуру и объясняются с помощью структуры. Единство функций и структуры системы можно понимать как единство внешнего и внутреннего аспектов при рассмотрении сложных систем [4]. Под внешним аспектом модели естественно-научного образования мы понимаем качество естественно-научного образования, рассматривая его как качество подготовки выпускников высшей школы к жизни в современных условиях; под внутренним аспектом – качество управления учебным процессом, которое проявляется не только в отборе содержания, выборе технологий обучения и оценки достижений, но и в определении изменений в мышлении основных участников образовательного процесса, в их отношении к естественно-научным дисциплинам, понимании значимости естественно-научного образования.

Моделируя педагогический процесс естественно-научного образования студентов гуманитарных направлений, для нас было важно создать рабочую модель. Которая, во-первых, отражала бы свойства и структуру оригинала, но и сама (будучи идеализированной) показывала каким этому оригиналу быть. Во-вторых, позволяла, с одной стороны, обрабатывать эмпирические данные по изучению студентами естественно-научных дисциплин, с другой – задавать параметры развития самого естественно-научного образования, совершенствуя, корректируя или вовсе изменяя его.

Процесс разработки модели осуществлялся нами в несколько этапов: *обоснование модели* → *создание модели, ее конкретизация* → *разработка варианта реализации модели*.

Обоснование модели естественно-научного образования мы связываем с особенностями современного общества; тенденциями развития системы образования, обусловленными требованиями со стороны государства и личности; общенаучными подходами и принципами, определяющими специфику высшего профессионального образования; значимостью естественно-научного образования для становления человека, способного жить в постиндустриальном обществе; современным состоянием естественно-научной подготовки в средних и высших российских школах.

При разработке модели естественно-научного образования студентов-гуманитариев мы:

- считали, что ЕНО студентов является элементом целостной системы профессиональной подготовки будущих специалистов;
- рассматривали систему естественно-научного образования как открытую динамическую систему, способную к саморазвитию.
- исходили из целей и задач естественно-научного образования, сформулированных на основе компетентностного подхода с учетом профессиональной направленности студентов;
- основывались на общеметодологических подходах (компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный);
- использовали общенаучные, дидактические принципы и принципы профессиональной направленности;

В модели представлены следующие компоненты сложноорганизованной методической системы: цели и задачи естественно-научной подготовки студентов-гуманитариев; основные идеи, лежащие в основе построения модели; содержательный и технологический компоненты; принципы, определяющие стратегию и пути достижения поставленных целей и задач; комплекс педагогических условий, диагностический и результативный блоки. Каждый элемент представленной модели разработан с учетом профессиональной направленности основной образовательной программы.

Использование идей синергетики при построении модели дало возможность по-новому подойти к разработке системы естественно-научного образования, рассматривая, прежде всего, его с позиций открытости, многовариантности, сотворчества и ориентации на саморазвитие.

Открытость естественно-научного образования предполагает постоянный процесс обмена информацией между преподавателем и студентом, целенаправленное добывание информации. Во время этого процесса появляются новые цели, методы и средства обучения, меняется содержание образования, возникает нелинейность, как процесса, так и результата обучения, поскольку происходит смещение ориентации образования с накопления суммы знаний, умений, навыков на процесс приобретения знаний, опыта проведения исследований.

Многовариантность в системе естественно-научного образования означает создание в образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса индивидуального движения к успеху, стимулирование самостоятельности выбора, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного пути.

Кроме того, идеи синергетики помогают вывести на передний план знаний, имеющие общенаучный и общекультурный характер, составляющие основу, усвоение которой может дать возможность будущим специалистам сравнительно легко овладеть знаниями об особенностях развития конкретных систем, что очень важно в условиях большого роста информации.

Таким образом, разработанная модель определяется нами как: *модель методической системы* (поскольку отражает все элементы реальной методической системы); *профессионально направленная модель* (ориентирована на становление профессиональной компетентности); *многовариантная, динамическая модель* (обеспечивается открытостью системы естественнонаучного образования, сотворчества преподавателей и студентов, ориентацией на саморазвитие).

Разработанная модель профессионально направленной методической системы естественно-научного образования представляет собой сложную многомерную структуру, отражающую различные стороны и этапы естественно-научного образования студентов гуманитарных направлений подготовки, ее содержательные, технологические и организационно-методические аспекты, а также становление личности будущего специалиста. Представление модели возможно в различных планах и проекциях, на разном уровне обобщенности.

Разработка модели профессионально направленной методической системы естественно-научного образования обуславливает необходимость определения места естественнонаучных дисциплин в профессиональной подготовке студентов гуманитарных направлений. В соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения изучение дисциплин математического и естественнонаучного цикла (МЕНЦ) в основном осуществляется на втором году обучения бакалавриата (примерные учебные планы). На основе теоретических исследований рассматриваемой проблемы и многолетнего опыта преподавания курса «Концепции современного естествознания», с целью наиболее эффективного изучения естественно-научных дисциплин и установления межпредметных связей с предшествующими и сопутствующими дисциплинами, мы рекомендуем разработчикам учебных планов следующий порядок изучения отдельных дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов:

1. Дисциплины «Философия» (базовая часть), «Культурология», «Русский язык и культура речи» (вариативная часть) гуманитарного цикла должны предшествовать изучению естественнонаучных дисциплин. Это позволит: осуществлять рассмотрение концепций, теории, идей современного естествознания на научно-методологической основе в контексте культуры; иллюстрировать философские идеи, законы, принципы на естественно-научных примерах, наполняя их новым смыслом и содержанием, не только за счет естественно-научной составляющей, но и за счет общекультурного аспекта естественно-научных открытий; грамотно выражать свои взгляды и убеждения, уметь отстаивать свою точку зрения, вести диалог в рамках рассмотрения естественно-научных проблем.

2. Дисциплины «Математика» и «Информатика» (в любом их варианте, базовая часть) математического и естественно-научного цикла также должны предшествовать изучению естественно-научной дисциплины. Знания, полученные при изучении данных дисциплин, помогут студентам использовать Интернет-ресурсы для поиска информации естественно-научного содержания; создавать компьютерные

презентации, применяя современные IT-технологии; производить оценку достоверности и реальности полученных результатов эксперимента, данных из предлагаемых таблиц, графиков; применять различные математические методы оценки возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

3. Дисциплина «Экология» (базовая часть, направления социальные науки, сфера обслуживания) математического и естественно-научного цикла должна изучаться после рассмотрения основ естествознания, поскольку рассмотрение экологических проблем возможно только на естественно-научном материале.

4. Если в базовой части ФГОС ВПО по данному направлению не предусмотрена естественно-научная дисциплина, то необходимо включить данную дисциплину в учебный план, за счет вариативной части, определив трудоемкость дисциплины не менее 2,5 зачетных единиц.

5. Предусмотреть, за счет вариативной части, сопровождение основного естественно-научного курса, курсами по выбору студента, учитывающими профессиональную направленность образовательной программы, в рамках которых будет осуществляться квазипрофессиональная деятельность. Наличие курсов по выбору студента позволит не только установить межпредметные связи между естественно-научными дисциплинами (сопутствующие дисциплины) и дисциплинами профильного цикла (перспективные дисциплины), но и выстроить индивидуальную образовательную траекторию студента.

Определив место естественно-научной дисциплины, раскроем содержание модели профессионально направленной методической В естественно-научном образовании студентов гуманитарных специальностей мы выделяем три аспекта: содержательный, технологический и организационно-методический.

Содержательный аспект: представление в единстве фундаментальных и практико-ориентированных естественно-научных знаний реализует принцип единства фундаментальной и профессиональной направленности; выделение общекультурной и общенаучной составляющих способствует становлению общекультурных компетенций, являющихся основой профессиональной компетенции; модульное структурирование учебной программы и содержания учебного материала позволяет конкретизировать наполнение и выбор вариативных компонентов исходя из профессиональной направленности, интересов и склонностей студентов; уплотнение учебного материала за счет представления в наглядной, обобщенной форме облегчает его восприятие студентами гуманитарных направлений, мышление которых характеризуется как синтетическое, интуитивно образное.

Технологический аспект: определение в качестве одной из ведущих педагогических стратегий стратегии контекстного обучения позволяет организовать квазипрофессиональную деятельность студентов, реализовать практико-ориентированный характер естественно-научного образования; модульность, вариативность содержания естественно-научной дисциплины способствует выбору индивидуального образовательного маршрута (уровня усвоения содержания дисциплины, выбор варианта и последовательности, форм и методов изучения дисциплины); обучение в партнерстве формирует у студента навыки лидерства, принятия решения, создания доверия, коммуникации и управления конфликтами, являющиеся базисом успешности в любой профессиональной деятельности.

Организационно-методический аспект: определение в качестве основных элементов системы занятий лекционных и семинарско-практических занятий обусловлено характером будущей профессиональной деятельности студентов (специалисты в гуманитарных областях знаний не проводят измерения и экспериментальные исследования), знакомство с методами исследований естественных наук осуществляется студентами во время практических занятий с использованием современных симуляционных компьютерных моделей; разработка и внедрение практико-ориентированного комплекса ситуационных задач, кейсов и упражнений для самостоятельной работы студентов способствует становлению общекультурных и профессиональных компетенций; перенос акцента с предметного содержания естественнонаучной дисциплины на учет личностных достижений при разработке

системы оценки качества подготовки студентов, их включение в деятельность по оценке и взаимооценке способствует формированию таких качеств личности, как самоанализ и самооценка, необходимых современному человеку.

Анализ элементов содержательного, технологического и организационно-методического аспектов профессионально направленной модели, позволяет констатировать, что данные аспекты невозможно рассматривать в отрыве друг от друга, так как именно содержание определяет выбор педагогической технологии, форм и методов организации самостоятельной работы, что в свою очередь накладывает отпечаток на выбор дидактических средств и систему организации контроля.

Неотъемлемым компонентом рассматриваемой модели является *комплекс педагогических условий*, позволяющих наиболее эффективно реализовать профессионально направленную модель естественно-научного образования студентов-гуманитариев, который включает:

1. *Компетентность преподавателя*, проявляющаяся в организации деятельностного характера процесса образования, направленности образования на становление ключевых компетентностей, обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя направлена на создание условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности студентов и формирования у них мотивации к изучению естественных наук. Повышению мотивации студентов будет способствовать: усиление практической направленности содержания курса; рассмотрение объектов и явлений, окружающих студентов в повседневной жизни; учет знаний, которые получены студентами при изучении других дисциплин.

2. *Изменение взаимодействия в системе преподаватель - студент*. Если раньше преподаватель, имеющий достаточно обширные знания выполнял роль носителя этих знаний, то сегодня он должен быть способен принять позицию партнерства во всем разнообразии ее проявлений и установку, что студент имеет право управлять своей учебной деятельностью. Динамика процесса обучения дисциплине КСЕ характеризуется тем, что студенты являются равноправными участниками происходящего и воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем.

3. *Наличие банка материалов для формирования и оценки сформированности общекультурных компетентностей*, методического обеспечения самостоятельной работы, программного обеспечения учебного процесса одно из главных педагогических условий успешного усвоения содержания курса. При переходе на нелинейную форму организации учебного процесса, т.е. модульное построение учебной программы и содержания учебного материала, когда студент имеет возможность сам выстраивать свой образовательный маршрут, важным этапом является разработка учебно-методического обеспечения, сопровождающего выбор студента. Как один из вариантов методического обеспечения может рассматриваться информационный пакет студента, который представляет собой индивидуальный учебно-методический комплекс дисциплины.

4. *Особая организация технологического компонента образовательной среды*. Естественно-научное образование – дорогое образование, оно требует создания нового качества материально-технической базы (мультимедийное, компьютерное обеспечение, демонстрационное и лабораторное оборудование, имитационные классы и др.), нового поколения познавательных ресурсов (IT – сайты, технологии и др.). Создание современной инфраструктуры естественно-научного образования возможно посредством интеграции имеющихся ресурсов: использования научных и учебных лабораторий отдельных естественно-научных дисциплин, ресурсного центра университета, проведения занятий в музеях города, ботаническом саду и др.

Достижение цели естественнонаучного образования формирование профессиональной компетентности, в первую очередь общекультурной (ключевой), определяется на основе разработанного *критериально-оценочного комплекса*, который включает:

- когнитивную составляющую, предполагающую использование знаний, полученных в рамках естественно-научных дисциплин, а также «скрытых» знаний, приобретенных на опыте;
- функциональную составляющую, а именно то, что индивид должен уметь делать в профессиональной сфере, сфере обучения или социальной деятельности;

- личностностную оставляющую, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации, наличие определенных личностных ценностей.

Подводя итог, приведем графическое изображение модели профессионально-направленной методической системы ЕНО студентов-гуманитариев (схема 1).

Схема 1.

**Модель профессионально направленной методической системы курса
«Концепции современного естествознания»**



Таким образом, спроектированная профессионально направленная модель естественно-научного образования студентов-гуманитариев:

- отражает цели, значимые как для личности, так и для общества;
- динамичная, открытая и способна к изменениям, перестройке;
- допускает корректировку отдельных компонентов системы;
- предполагает взаимодействие и взаимосвязь всех компонентов;
- включает диагностический и критериально-оценочный инструментарий;
- решает важнейшую задачу естественно-научного образования – становление у студентов единой целостной естественно-научной картины мира.

Список использованных источников

1. Масленникова Л.В. Модель методической системы преподавания физики в техническом вузе на основе концепции интеграции фундаментальности и профессиональности // Преподавание физики в высшей школе. 1999. №17. С. 19-22.
2. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл./ Сост. и гл. ред. А.А. Грицанов. М.: Книжный Дом. 2003. 1280 с.
3. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: методические рекомендации/ под ред. А.П.Пискуновой. СПб : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 183 с.
4. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.
5. Ятманов, В.А. Развитие ценностно-смысловой основы учебной деятельности студентов педагогического вуза: на материале дисциплины «Концепции современного естествознания»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2004. 22 с.

The article deals with the professionally oriented model of methodic system that is presented as multiple-choice and dynamic. The author reveals the place of integrated natural science discipline in an educational schedule for student-humanists describes three basic aspects in structure of model: content, technology, and methodic organization. The special attention was paid to complex of pedagogical conditions helping to realize the most efficiently professionally oriented model of natural science education for student studying humanities.

Key words: *natural science education, professional training, model of natural science education, content aspect, technological aspect, methodic organization aspect, complex of pedagogical conditions.*

УДК 372.461(09)

Сюсюкина И.Е.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обращается внимание, на то, что сегодня всё более востребованными становятся результаты обучения не в виде конкретных знаний, умений, навыков, которыми должен владеть ученик, а в виде умения учиться. Достижение умения учиться обеспечивается благодаря овладению учащимися универсальными учебными действиями. Также в статье отмечается, что, для того, чтобы в процессе обучения управлять формированием универсальных учебных действий учащихся, необходимо иметь механизм их эффективного управления. В качестве такого механизма может выступить оценочная деятельность младших школьников. Освещается теория

вопроса, основная идея которого – успешность формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности определяется реализацией определенных условий, содействовавших этому процессу.

***Ключевые слова:** универсальные учебные действия, личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные учебные действия, оценочная деятельность, инновационная 10-балльная оценочная система, условия формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности.*

Современный мир меняется быстрыми темпами, объём информации в мире удваивается. Поэтому знания, полученные людьми в школе, через некоторое время устаревают, исходя из чего, сегодня всё более востребованными становятся результаты обучения не в виде конкретных знаний, умений, навыков, которыми должен владеть ученик, а в виде умения учиться. Достижение умения учиться обеспечивается, благодаря овладению учащимися универсальными учебными действиями.

Под «универсальными учебными действиями младших школьников», мы понимаем совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Для того чтобы в процессе обучения управлять формированием универсальных учебных действий учащихся необходимо иметь механизм их эффективного управления. В качестве такого механизма может быть избрана оценочная деятельность младших школьников.

Оценочная деятельность младших школьников определяется нами как деятельность, сознательно направленная на постановку цели своих действий и их самостоятельное выполнение; на регуляцию производимого действия и сличение результатов реализации этого действия с заданным эталоном; на оценку результата своей деятельности согласно оценочным критериям; на анализ причин, способствующих успеху или неудаче, коррекцию результатов; сопровождающая весь ход учебно-познавательной деятельности.

Успешность формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности определяется реализацией определенных условий, содействовавших этому процессу. Для теоретического обоснования условий, способствующих эффективности находящегося в центре нашего внимания процесса, мы должны уточнить, что понимается под таковыми.

Понятие «условие» определяется в науке различным образом. С философских позиций условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета.

В психологическом и педагогическом плане категория «условие» рассматривается часто как видовой по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка» (В.И. Андреев, В.А. Беликов). А.Я. Найн определяет педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, приемов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [9, с. 44-50].

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой условия рассматриваются как совокупность внешних объектов и внутренних особенностей, определяющих существование, функционирование, развитие и эффективное решение поставленной проблемы [11].

Важно то, что в аспекте педагогических исследований постановка цели выделения условий тесным образом связана с определением предмета исследования, в нашем случае это формирование универсальных учебных действий учащихся в оценочной деятельности. Поэтому речь должна идти о внешних и внутренних обстоятельствах, которые сознательно создаются в образовательном процессе и обеспечивают наиболее эффективное формирование обозначенного процесса.

В нашем исследовании под условиями, направленными на формирование системы универсальных учебных действий учащихся в оценочной деятельности, мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств, которые сознательно создаются в образовательном процессе начальной школы и обеспечивают переход обучающихся на более высокий уровень сформированности обобщенных способов действий.

Выделяя условия, мы исходили из того, что эффективность процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности может быть достигнута только в том случае, если выполняется комплекс условий. Случайные, разрозненные условия не способны решить обозначенную задачу эффективно. Это объясняется сложностью процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности, сложностью решаемых задач, необходимостью разностороннего (личностного, регулятивного, познавательного, коммуникативного) формирования учебных действий младших школьников.

Мы полагаем, что эффективность формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности возрастет, если в образовательном процессе будет полноценно реализован комплекс условий, включающий:

- 1) непрерывную мотивацию достижения учебных успехов у младших школьников;
- 2) реализацию содержательно-методического обеспечения процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности;
- 3) педагогическую поддержку в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности.

Обоснуем и рассмотрим каждое из обозначенных нами условий.

Выделение *первого условия* вызвано тем, что стремление личности младшего школьника к успеху в учении, в любой другой деятельности, и качественный рост его личностных достижений зависит не только от его способностей, навыков, знаний, но и от его мотивации достижения, придающей развитию личности учащегося целенаправленность. Именно непрерывная мотивация достижения учебных успехов у младших школьников способна подтолкнуть его к работе для решения поставленных целей и получения весомых результатов в деятельности. Отсутствие у учеников непрерывной мотивации достижения (отсутствие потребности в самоизменении и саморазвитии) будет являться существенным фактором, препятствующим эффективности учебной деятельности субъектов и их успешности в различных жизненных ситуациях.

Отметим, что проблемой формирования мотивации достижения в образовательном процессе занимались Т.Ф. Иванова, Л.С. Илюшин, М.В. Матюхина и др. В контексте формирования мотивации учения проблема мотивации достижения рассматривается исследователями как важнейший элемент саморазвития (А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и др.).

Мотивация достижения, являясь одним из структурных компонентов мотивационной сферы учащегося, характеризует мотивацию учения как совокупность мотивов, вызывающую у обучающегося потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности и проявляющуюся в его стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы.

Данным обстоятельством обусловлено наше обращение к рассмотрению сущности понятия мотив деятельности.

В словаре философских терминов мотив определяется как «внутреннее побуждение к действию» [12, с. 341]. Психологическая трактовка мотива соотносит это понятие либо с потребностью (Ж. Нютенн, А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом деятельности (А.Н. Леонтьев). Отметим, что понимание мотива, как «опредмеченной потребности» (А.Н. Леонтьев) позволяет определять его как внутренний мотив, входящий в структуру самой деятельности. По мнению Л.И. Божович, мотив – это то, ради чего существует деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [4, с. 43].

Исходя из различных подходов к определению сущности мотива, под мотивом мы будем понимать осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. При этом мы будем придерживаться точки зрения И.А. Зимней, которая считает, что понятие «мотива» эже понятия «мотивация», выступающего, по мнению И.А. Джидарьян, «сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [6].

Среди многообразия мотивов учения Ю.К. Бабанский выделяет две группы: мотивы познавательного интереса и мотивы долга и ответственности в учении. Мотивы познавательного интереса более конкретно проявляются в стремлении учеников к более актуальному содержанию, к занимательным, необычным, парадоксальным элементам содержания обучения, в повышенной тяге к познавательным играм, учебным дискуссиям и другим методам, стимулирующим учение. Мотивы долга и ответственности связаны с осознанием общественной значимости учения как патриотического долга, с наличием у учащихся сознательной учебной дисциплины, стремления охотно выполнять требования учителя, родителей и т.д.

Движущей силой выхода учащегося на тот или иной уровень развития учения, любого вида деятельности и т.д. является опыт рефлексивно-ценностного отношения к действительности. Рефлексия определяется как знание и понимание учеником самого себя субъектом учебной деятельности, а также выяснение того, как другие (учащиеся, родители) знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Ценность же понимается как показатель значимости чего-нибудь для субъекта – результат, полученный вследствие осуществления определенных оценочных операций.

Целенаправленность развитию личности в процессе освоения ценностей общества, которые, становясь личностно значимыми, реализуются на практике в виде личностных достижений, придает мотивация достижения (В.А. Аверин, Е.И. Казакова и др.). Стремление личности к успеху и качественный рост его личностных достижений – необходимые условия развития мотивации достижения.

Основу мотивации достижения составляют самые разные потребности: от врожденных и формирующихся в раннем детстве потенций и индексов достижения до определяющих конкретно-ситуационные факторы намерений в достижении. Психологическая сущность проблемы человеческой мотивации достижения заключается не столько в наличии у субъекта потребностей в чем-то и желаний для их достижения, сколько в том, зачем и для чего ему это необходимо.

Структурные компоненты мотивации достижения, выделенные в соответствии с их функциональным назначением, включают в себя: обобщенные устойчивые мотивы достижения; субъективную вероятность достижения в виде ожидания успеха; побудительную ценность результата деятельности.

Т.В. Клеветова, опираясь на исследования в области мотивации и концепцию личностно-ориентированного образования, определяет следующие признаки *мотивации достижения*:

- 1) преобладание стремления к успеху над стремлением избегать неуспеха;
- 2) способы сотрудничества в коллективе, основанные на рефлексии нравственного смысла учебной деятельности и ведущие к повышению уровня усвоения учебного материала; проявление лидерских склонностей;
- 3) связь учебы с жизненными планами – понимание и осознание этой связи;
- 4) умение ясно сформулировать свою учебную цель на данном этапе деятельности на основе самоанализа и самоконтроля;
- 5) опыт самостоятельного преодоления трудностей, умение сконцентрироваться в процессе учебной деятельности [7].

Таким образом, мотивы достижения успеха в учебе характеризуют мотивацию учения как совокупность мотивов, вызывающую у обучающегося потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности и проявляющуюся в его стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. То есть мотивация достижения – это стремление учащегося добиться успеха в учебной деятельности.

Итак, развитие у младших школьников мотивации достижения как интегративного психологического качества личности, характеризуется стремлением выполнить дело на высоком уровне, проявить свои умения, навыки, индивидуальные способности и влияющие на характер перспективного планирования намерения и жизненные цели, способствует повышению эффективности учебной деятельности, интереса к учению, достижению успеха в различных жизненных ситуациях.

Именно непрерывная мотивация достижения учебных успехов у младшего школьника способна подтолкнуть его к работе для решения поставленных целей и получения весомых результатов в деятельности.

Выделяя *второе педагогическое условие*, мы исходили из того, что, несмотря на провозглашение новой образовательной парадигмы (которая находит отражение в переходе от определения цели обучения как «усвоения знаний, умений, навыков» к определению цели как «формирования умения учиться»); в переходе от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации; в переходе от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию учебного сотрудничества необходимым условием развития учащегося и т.д.), современная система школьного образования по-прежнему ориентирована на традиционную «знаниевую» парадигму образования учащихся, препятствующую самостоятельному добыванию и пополнению учениками знаний. Причина данного факта скрыта в недостаточной теоретико-методологической и содержательно-методической разработанности проблемы формирования у учащихся умения учиться.

Разработка и реализация содержания и методики процесса формирования у учащихся умения учиться осуществлялась нами по трем направлениям:

- 1) разрабатывались задания, ориентированные на развитие оценочных умений и формирование универсальных учебных действий младших школьников, и специальные упражнения и задания, дифференцированные по уровням успешности

и ориентированные на самопроверку и самооценку по десятибалльной шкале [13, с.16]; 2) предлагались методические рекомендации учителям начальных классов по формированию универсальных учебных действий учащихся в оценочной деятельности, осуществляемой в режиме 10-балльной системы; 3) отслеживалось влияние педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников [15].

Обратимся к рассмотрению сущности названных форм реализации содержательно-методического наполнения интересующего нас процесса.

Разработка развивающих заданий, ориентированных на развитие оценочных умений и формирование универсальных учебных действий младших школьников, и специальных упражнений и заданий, дифференцированных по уровням успешности и ориентированных на самопроверку и самооценку по 10-балльной шкале, вызвана изменением целевых установок в определении образовательных результатов учащихся. В новых условиях учащийся становится инициатором своей учебной деятельности, активным субъектом образовательного процесса. Позиция субъектности ученика в образовательном процессе предполагает и его оценочную самостоятельность.

В ходе исследования нами также была разработана и апробирована система специальных упражнений – задач, включающая предметно-специальные, общелогические и психологические типы (П.Я. Гальперин), решение которых обеспечивает формирование заданных свойств личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий школьников, и система оценочных заданий к этим упражнениям, ориентированная на 10-балльную оценочную шкалу. Система указанных упражнений и оценочных заданий была положена нами в основу тетради на печатной основе «Учимся учиться», разработанную для учащихся 2-4 классов [14].

Кроме того, в экспериментальном обучении нами были апробированы специальные упражнения и задания, дифференцированные по уровням успешности и ориентированные на самооценку и самопроверку, производимую в режиме инновационной 10-балльной системы оценивания [13].

Важным аспектом реализации данного условия также явилось применение методических рекомендаций для учителей начальных классов по формированию универсальных учебных действий учащихся в оценочной деятельности.

Мы сформулировали *рекомендации учителям* следующим образом:

1. Установление учебного сотрудничества и осуществление позитивных установок.

Создать атмосферу доброжелательного учебного сотрудничества позволяет установление оценочного взаимодействия между субъектами процесса обучения (учителем и учащимися). При этом реализация деятельности оценивания педагога и учащихся должна исходить из следующих позитивных установок:

– *установка на поддержку* реализуется через действия и слова, призванные ободрить и успокоить ученика.

Обсуждение работы учащегося необходимо начинать с того, чтобы ободрить и вселить в него уверенность в собственных силах. Не следует говорить школьнику о плохом выполнении учебного задания, а следует искренне хвалить ученика за какие-то действия или поступки и *сосредоточиться на возможных улучшениях* в работе учащегося. При этом педагог должен помнить, что в процессе оценивания учебных достижений младшего школьника не стоит переходить на его личность. Оцениваться должна только выполненная учебная работа;

– *установка на разъяснение* осуществляется посредством реализации позитивной обратной связи, позволяющей младшему школьнику понять, что он выполнил в

работе правильно или какие ошибки допустил. В этом случае учителю необходимо указать на то, что конкретно в работе или в результатах не отвечает установленным требованиям программы и объяснить, какое влияние они оказали на результат – балльную отметку.

Если информация, предоставленная оцениваемым лицом, учащемуся непонятна, педагог должен задавать вопросы. Цель этих вопросов – получение информации, а не выражение отношения к учащемуся или к его учебным достижениям. Эти вопросы следует задавать в нейтральной форме. Установка на разъяснения – это положительная установка, которая показывает ученику, что учитель интересуется его мнением. Однако вопросы могут вызвать и защитную реакцию, если тон голоса или формулировки вопросов учителя вместо искренней и доброжелательной заинтересованности выдают стремление оценить или выразить свое негативное отношение;

– *установка на сопереживание* предоставляет учителю возможность лучше понять состояние оцениваемого и убедиться в том, что он понимает как рациональное, так и эмоциональное содержание предоставляемой информации.

2. *Использование в процессе оценивания приема активного слушания.* Роль учителя в процессе осуществления оценочной деятельности призвана установить не только истинный уровень знаний или состояние сформированности совокупности учебных действий, но и определить факторы, негативно действующие на успех учебной работы. Поэтому умение слушать предполагает способность даже по незначительным деталям, по отдельным штрихам выявлять наличие серьезных проблем, оказывающих влияние на формирование универсальных учебных действий младших школьников.

3. Учебное занятие, на котором реализовывалось оценочное взаимодействие, следует заканчивать на позитивной ноте. Следует еще раз проговорить те проблемы, устранение которых потребует от личности учащегося особого внимания, а также вселить в школьника уверенность в достижимости им высоких результатов обучения.

Отметим, что в основе рассмотренных методических рекомендаций находятся рекомендации, направленные на становление оценочной деятельности обучающихся, посредством которой мы формировали компоненты универсальных учебных действий младших школьников.

Содержательно-методическое наполнение процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности также обеспечивалось отслеживанием влияния педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников: диагностический инструментарий.

С этой целью была разработана система типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий, сформулированы рекомендации по их использованию; выделены критерии оценки сформированности личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий, которые для облегчения ориентации в использовании диагностических задач даны в таблицах. Выделенные критерии позволяют дифференцировать учащихся по уровню сформированности универсальных учебных действий и наметить стратегию развивающей работы.

Итак, реализация содержательно-методического обеспечения, находящегося в центре нашего внимания процесса, обеспечивалась использованием: а) учебно-методических пособий «Отслеживание влияния педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников:

диагностический инструментарий», «Отслеживание влияния педагогических инноваций на здоровье детей: диагностический инструментарий», «Система орфографических упражнений и контрольных работ для 2 класса, ориентированная на инновационную оценочную деятельность младших школьников», «Система упражнений на правописание безударных гласных во всех частях слова и разноуровневых заданий, ориентированных на самооценку и самопроверку младшими школьниками»; б) тетради на печатной основе «Учимся учиться» для учащихся 2–4 классов, в которой сосредоточена система специальных упражнений-задач, решение которых обеспечивает формирование заданных свойств личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, и система оценочных заданий к названным упражнениям, ориентированная на 10-балльную оценочную шкалу; в) методических рекомендаций для учителей начальных классов по формированию надпредметных действий учащихся в оценочной деятельности.

Реализация вышерассмотренного содержательно-методического обеспечения на практике благоприятствует эффективности формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности.

Условие *педагогической поддержки* в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности обусловлено тем, что в процессе традиционного оценивания у младшего школьника нередко возникают трудности, связанные с психотравмирующим воздействием на него ситуации оценивания, поэтому позитивное отношение педагога к деятельности оценивания учащегося и готовность содействовать ее эффективному осуществлению становятся принципиально необходимыми.

Основные концептуальные положения о педагогической поддержке были разработаны О.С. Газманом, который понимает данную категорию как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, творчестве, образе жизни» [5].

Продолжая разработку теоретических и технологических основ педагогической поддержки, ученики и коллеги О.С. Газмана (Т.В. Анохина, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова и др.) внесли некоторые коррективы концептуального характера: во-первых, педагогическая поддержка рассматривается в образовании «как элемент любого сотрудничества и взаимодействия, поскольку она является проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности содействия его начинаниям и самореализации» (Н.Б. Крылова); во-вторых, предлагается рассматривать педагогическую поддержку как важнейший принцип личностно-ориентированной (гуманистической) системы воспитания; в-третьих, под педагогической поддержкой нередко понимается педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Раскрывая сущность явления «педагогическая поддержка», разработчики концепции подчеркивают, что семантический и педагогический смысл поддержки заключается в следующем: поддерживать можно лишь то, помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне, количестве, качестве. Основными предметами поддержки педагогов являются субъектность (самостоятельность) и индивидуальность, т.е. уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других индивидов и являющихся в свою очередь базой для становления способности к самоопределению, самореализации, самоорганизации.

Источником педагогической поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности в первую очередь выступают организационно-коммуникативные условия, т.е. организация межличностных взаимодействий субъектов.

Согласно ключевым целям общего образования обучение больше не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество – совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем, это предполагает, что учащийся становится инициатором своей учебной деятельности, активным субъектом образовательного процесса, самостоятельно расширяющим границы своего знания, умений и способностей.

Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Из этого следует, что принципиально важной чертой оценочной деятельности в педагогическом процессе становится ее двусторонний характер, проявляющийся в оценочном взаимодействии (сотрудничестве).

Категория взаимодействия педагогов и учащихся широко представлена в психологической и педагогической литературе (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Е.И. Рогов, Е.Н. Шиянов и др.). В работах исследователей взаимодействие представляет собой сложное психологическое явление, в основе которого лежат целостные системы взаимных действий и реакций, между которыми возникает причинная зависимость.

Определив ситуацию, ученик постепенно включается в процесс сотрудничества и взаимодействия со своим учителем. Важным условием эффективного оценочного взаимодействия является оказание педагогической поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности.

Прежде, чем перейдем к описанию специфики педагогической поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности, считаем важным отметить, что за основу механизма ее осуществления нами взят механизм педагогической поддержки ребенка по преодолению препятствий, мешающих ему самостоятельно достигать успеха в учении, предложенный Т.В. Анохиной. С организационной точки зрения он складывается из взаимосвязанных действий школьника (группы учащихся) и педагога, выполняемых ими на следующих пяти этапах: *I этап (диагностический)* – фиксация факта, сигнала проблемности, диагностика предполагаемой проблемы, установление контакта с учеником, вербализация постановки проблемы (проговаривание ее самим школьником), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка; *II этап (поисковый)* – организация совместно с учащимся поиска причин возникновения проблемы (трудности), взгляд на ситуацию со стороны (прием «глазами ребенка»); *III этап (коммуникативный)* – проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание отношений. На данном этапе происходит обмен мыслями, знаниями, идеями. Причем в данном случае педагог является творцом оценочного сотрудничества, которое заключается в его располагающем голосе, добром взгляде, теплой улыбке, мудром слове, сердечной чуткости и разумной требовательности; *IV этап (деятельностный)* – действует сам ученик и действует педагог (одобрение оценочных действий ребенка, стимулирование его инициативы и проявленных оценочных действий, координация педагогом деятельности специалистов в школе и действий разных людей за ее пределами по поддержке ученика, безотлагательная помощь школьнику). Этап характеризуется обменом действиями; *V этап (оценочно-рефлексивный)* – совместное с учеником обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов оценочной деятельности,

констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление ребенком и педагогом нового оценочного опыта. Данный этап направлен на осмысление субъектами оценочного взаимодействия своих собственных действий, поэтому его связывают с завершающим этапом оценочной деятельности, включающим подведение итогов этой деятельности, что вполне естественно, поскольку рефлексия помогает учащемуся осмыслить проведенную работу, дает возможность и, более того, побуждает к высказыванию своей оценки прошедшей работы, а при должной организации служит замечательным средством обратной связи для учителя, позволяя более уверенно, опираясь не только на свои ощущения, но и на реакцию детей, выделить слабые и сильные места проведенной работы.

Отметим, что действия учителя по осуществлению педагогической поддержки младшим школьникам в рамках становления их субъектной позиции и взаимодействия в оценочной деятельности будут эффективными тогда, когда педагог имеет отчетливые представления о существующей у конкретного учащегося проблеме, об условиях, способствующих ее разрешению, и о том, как следует оказывать педагогическую помощь своим ученикам.

Учитель может оказать реальную поддержку ученику в решении лично значимой для него проблемы лишь тогда, когда между ними устанавливаются «помогающие отношения» (К. Роджерс). Под помогающими отношениями ученый подразумевает «такие отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон стремится к поощрению другой, к личностному росту, развитию, созреванию, улучшению жизнедеятельности и сотрудничества» [10]. То есть, чтобы выявить и устранить препятствия, мешающие успешному самостоятельному продвижению ребенка в образовании, необходима помощь учителя, для того чтобы совместно с ребенком выстроить процесс преодоления этих препятствий.

Особый интерес для нашего исследования представляет точка зрения К. Роджерса о возможностях и условиях формирования помогающих отношений. Он называет пять основных условий для оказания эффективной педагогической поддержки в любой проблемной для учащегося ситуации: 1) восприятие ребенком себя как человека, умеющего и желающего решать собственные проблемы; 2) конгруэнтность (открытость) личности и поведения педагога во взаимодействии со своими учениками; 3) положительное отношение педагога к ребенку; 4) эмпатийное (чувственное) понимание ребенка педагогом; 5) ощущение учащимися конгруэнтности, принятия и эмпатии педагога.

Обеспечение педагогической поддержки учащегося, как полагает Т.В. Анохина, возможно тогда, когда в качестве принципов педагогического взаимодействия педагог избирает следующие: согласие ребенка на помощь и поддержку; опора на наличные силы и потенциальные возможности личности учащегося; вера в эти возможности; ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [2].

Наличие теоретических представлений об условиях и принципах педагогической поддержки позволяет педагогу более обоснованно, точно и корректно осуществлять практические действия по оказанию помощи ребенку в проблемной ситуации [2].

В качестве приемов и методов организации деятельности по педагогической поддержке могут быть избраны педагогическое наблюдение; размышления в парах и малых группах; активное слушание (невербальная эмоциональная поддержка); проговаривание и т.д.

Важным считаем отметить, что оказание поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности возможно и со стороны одноклассников. Проявляется это в оценочном взаимодействии,

диктующем необходимость создания кооперации «ученик – ученик». Указанная необходимость вызвана тем, что научить ребят объективно оценивать свои знания невозможно, не научив их объективно оценивать знания своих одноклассников. Для этого необходимо ставить ученика в позицию учителя, предъявлять ему четкие критерии для оценки учебной работы товарища и учить оценивать и анализировать деятельность одноклассников с точки зрения заданных критериев. «Следует постоянно фиксировать внимание детей на разных сторонах поведения каждого ребенка в различных видах деятельности, привлекать всех к активному наблюдению за этим поведением, формировать в детском самосознании объективные критерии оценки, привлекать детей к совместной оценке, в своей же оценке подчеркивать продвижение каждого ребенка вперед, его моральный рост» (Л.Ю. Фомина). Работа учителя при этом состоит в создании определенного общественного мнения в классе: каким требованиям отвечает работа самого высокого качества, правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, что нужно сделать, чтобы исправить эти ошибки? Эти и другие вопросы становятся основой коллективного обсуждения в классе.

В ходе такой работы идет процесс взаимообучения, взаимоподдержки, происходят изменения в мотивационной сфере учащихся.

Оказание педагогической поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия учащихся в оценочной деятельности позволяет сделать процесс оценивания последовательным, осознанным и обоснованным, направленным на самопознание, выявление реальных возможностей и потребностей.

Таким образом, в данной статье изложены суждения, отражающие нашу позицию в отношении комплекса условий, способствующих эффективному формированию универсальных учебных действий учащихся начальной школы в процессе их оценочной деятельности. Комплекс условий формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности является именно комплексом, построенным по принципу взаимодополнительности, где каждый элемент в отдельности направлен на решение частных задач, и лишь их интеграция дает нам возможность системного формирования в деятельности оценивания личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий учащихся.

Использованные источники

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004. – 608 с.
2. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–80.
3. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности: сборник научных трудов. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69-73.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 465 с.
5. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М. : Издат. дом «Новый учебник», 2003. – 313 с.
6. Джидарьян, И.А. О месте потребностей, эмоции и чувств в мотивации личности / И.А. Джидарьян. – М., 1974. – 731 с.
7. Клеветова, Т.В. Воспитание мотивации достижения у старшеклассников (на примере изучения естественнонаучных дисциплин) / Т.В. Клеветова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 84 с.
8. Минеева (Сюсюкина), И.Е. Отслеживание влияния педагогических инноваций на здоровье детей: диагностический инструментарий: учебно-методическое пособие / И.Е. Минеева, И.А. Кувшинова, Н.А. Антипанова. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – 83 с.
9. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-50.

10. Роджерс, К.Р. Становление человека: Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М. Злотник. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001.– 416 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
12. Словарь философских терминов / под ред. В.Г. Кузнецова. – М. : Инфра, 2004. – 731 с.
13. Сюсюкина, И.Е. Система упражнений на правописание безударных гласных во всех частях слова и разноуровневых заданий, ориентированных на самооценку и самопроверку младшими школьниками: учебно-методическое пособие / И.Е. Сюсюкина.– Магнитогорск : «Оникс», 2007. – 53 с.
14. Сюсюкина, И. Е. Учимся учиться. Тетрадь для учащихся 2-4 классов / И. Е. Сюсюкина. – Магнитогорск: «Оникс», 2007. – 32 с.
15. Сюсюкина, И.Е. Отслеживание влияния педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников: диагностический инструментарий: учебно-методическое пособие / И.Е. Сюсюкина. – Магнитогорск: «Оникс», 2008.– 40 с.
16. Сюсюкина, И.Е. Система орфографических упражнений и контрольных работ для 2 класса, ориентированная на инновационную оценочную деятельность младших школьников: учебно-методическое пособие / И.Е. Сюсюкина. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – 42 с.

Key words: universal learning activities, personal, cognitive, communication learning activities, evaluation, the innovative 10-point grading system, the conditions of formation of universal educational activities of primary school children in assessment activities

УДК377.005.936-055.2(73)

Теренко О.О.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖІВ У США

У статті виокремлені фактори, що призвели до появи перших жіночих коледжів у США; досліджено цілі заснування вищих жіночих освітніх інституцій; охарактеризовано особливості діяльності перших жіночих католицьких коледжів.

Ключові слова: академія, освіта, католицький коледж, духовність.

На початку ХХІ століття спостерігається посилення ролі жіночої освіти у розвитку сучасного суспільства, що пояснюється загальними процесами прискорення соціально-економічних, науково-технічних та соціокультурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях; розумінням того, що освіта жінок є одним із важливих інструментів суспільного розвитку, чинником усунення суперечностей між зростаючими вимогами сучасної епохи та сучасною парадигмою освіти. Саме жіноча освіта відкриває шлях до входження жінок у сучасне високотехнологічне суспільство та їх адаптацію у ньому, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства та збереження культурної самобутності країни, стає важливим механізмом розвитку конкурентоспроможності держави. Жіноча освіта є глибоко традиційною, тому що бере свої початки у глибині віків та інноваційною, оскільки базується на методології гендерного, особисто-орієнтованого та персоналізованого підходів. Зауважимо, що основними установами, які замовляють проведення наукових досліджень у площині жіночої освіти у США Національна федерація бізнесу і професійних жіночих клубів (National Federation of Business and Professional Women's Clubs), Національна асоціація жінок-деканів (National Association of Deans of Women) та Національна католицька організація

освіти (National Catholic Education Association). З огляду на вище означене, ми вважаємо, вивчення особливостей становлення вищої жіночої освіти у США є необхідним для України, оскільки наша держава ще стоїть на шляху введення гендерних підходів у вищу освіту.

Проведений аналіз сучасних соціологічних та науково-педагогічних джерел засвідчує, що процес становлення та розвитку жіночих освітніх інституцій та їх місце у контексті розвитку шкільництва були в полі зору багатьох дослідників. Вітчизняними науковцями розглядалися особливості становлення середньої жіночої освіти в Україні (Сухенко Т. В., Кобченко К. Л., Тронько Т. В., Ершова Л. М.). Однак відсутні праці, присвячені системному аналізу особливостей становлення жіночих коледжів у США.

Формулювання цілей. Вивчення особливостей становлення жіночих коледжів у США складає мету даної статті. Відповідно до цього основними завданнями статті є виокремлення факторів, що призвели до появи перших жіночих коледжів; дослідження цілей заснування вищих жіночих освітніх інституцій; характеристика особливостей діяльності перших католицьких коледжів.

Розглянемо діяльність перших жіночих коледжів, які були засновані у середині XIX століття, з метою розширення можливостей жінок отримувати більш високий рівень освіти, беручи до уваги той факт, що до цього часу жінкам було заборонено вступати у вищі навчальні заклади на рівні з чоловіками. За освітнім рівнем жіноча освіта у період, що вивчається, розподілялась на двохрічні коледжі, чотирирічні коледжі та університети. За формою власності навчальні заклади були приватні та державні.

Як зазначає американський дослідник Т. Вуді у своїй праці «Історія жіночої освіти у Сполучених Штатах Америки», ряд факторів соціального характеру такі, як, недостатня кількість вчителів у школах, широке розповсюдження друкованої літератури призвели до необхідності залучення жінок у систему вищої освіти. Вчителі дотримувались думки, що інтелектуальні здібності чоловіків і жінок рівні, тому жінки не мають знаходитись в умовах соціальної депривації, а повинні брати активну участь у житті громадянського суспільства після отримання знань у освітніх інституціях [1].

Першими навчальними закладами, які надали жінкам право отримувати освітні послуги, були академії. Здійснивши компаративний аналіз поглядів педагогів на статус жіночих навчальних закладів, нами було встановлено, що після того, як жіночі академії стали стабільними навчальними закладами, думки провідних вчителів розділились на дві течії. Одна група вчителів, на чолі з Емою Віллард, констатувала, що необхідно реформувати зміст освіти у жіночих академіях, зробивши його більш академічним, а не прикладним. Інші ж педагоги, під керівництвом Кетрін Бічер, пропонували заснування жіночих коледжів, з метою розширення освітніх пропозицій для жінок. Кетрін Бічер аргументувала свою думку тим, що академії не мають таких бібліотек, як коледжі, до яких мають право вступати тільки чоловіки, тому жінки порівняно з чоловіками позбавлені права отримувати більш ґрунтовні знання. До того ж, якщо в академіях навчальний процес контролюється тільки вчителями та директором, то в коледжах виконання навчального плану аналізується громадою, яка частково фінансує освітні послуги. Ми вважаємо за доцільне звернути увагу на той факт, що Кетрін Бічер стверджувала, що створення жіночих коледжів є підґрунтям для підвищення рівня викладання, оскільки у коледжах викладачі займаються не тільки викладанням, а й дослідною роботою, що свідчить про більш високий професіональний рівень викладача [2].

В контексті нашого дослідження важливим є виокремлення факторів, що призвели до виникнення перших жіночих коледжів. Як пише американський дослідник

Дж. Ентлер у своїй праці «Культура, послуги та робота: зміна ідеалів жіночої вищої освіти» розширення мережі шкільної освіти призвело до того, що все більше жінок прагнули продовжити процес навчання у коледжах. В свою чергу, розгалуження мережі шкільної освіти призвело до підвищення попиту на вчителів. В той же час К. Фернхем у праці «Освіта на півдні: вища освіта та соціалізація студентів на колоніальному півдні» наголошує, що жінки були кращими вчителями, ніж чоловіки. Лише незначна кількість чоловіків виявляла потяг до праці у сфері освіти, адже заробітна плата у цьому економічному секторі була найнижчою. По-друге, широке розповсюдження друкованої літератури стало мотивом у жінок до отримання освіти. По-третє, завдяки науково-технічній революції було створено ряд приладів, які дозволяли жінкам зекономити час на виконання господарських справ і, в свою чергу, приділити більше уваги на отримання знань для оволодіння майбутньою професією. До того ж після громадянської війни економічний сектор, до якого були залучені жінки розширився: жінки стали працювати в сільському господарстві, швачками, продавцями галантерейних виробів, прачками та вчителями. Незважаючи на те, що економічний сектор, до якого були залучені жінки, розширювався повільно, все ж потреба у додаткових освітніх послугах зростала постійно [3;4].

Результати проведеного дослідження свідчать, що засновники жіночих коледжів мали різноманітні цілі їх відкриття. Деякі педагоги прагнули підготувати вчителів, беручи до уваги факт нестачі вчителів у школах у зв'язку з розширенням мережі шкіл. Інші ж педагоги прагнули надати наукову та релігійну освіту і зміцнити здоров'я дівчат. Третя ж група педагогів прагнула навчити жінок займатись самоосвітою. Зауважимо, що деякі педагоги з чоловічих коледжів були проти відкриття жіночих коледжів. Наприклад, Чарльз Еліот, президент Гарвардського коледжу (Harvard's college), вважав, що інтелектуальні здібності жінок нижчі за інтелектуальні здібності чоловіків, тому жінкам буде важко засвоїти навчальний матеріал у коледжах. Хоча Чарльз Еліот зазначав, що організм жінки побудований не так, як організм чоловіка, тому тривалі інтелектуальні навантаження можуть послабити її здоров'я, через те при навчанні жінок слід застосовувати методи, відмінні від навчання чоловіків. Ми з'ясували, що деякі лікарі дотримувались думки, що вища освіта може зашкодити жінкам мати здорових дітей, адже у деяких жінок, які навчалися у коледжах, прослідковувались хвороби нервової системи та сечового міхура. Зазначимо, що ставлення громадськості до вищої жіночої освіти було неоднозначним, через те, що деякі науковці зазначали, що доступ жінок до вищої освіти може знизити кількість шлюбів. До того ж історики звертали увагу населення на те, що зменшення кількості шлюбів може призвести до зниження народжуваності [1].

Уваги заслуговує той факт, що нині у істориків є декілька точок зору стосовно дати заснування першого жіночого коледжу. Так, Г. Лін у своїй книзі «Від семінарії до університету: гендер та вища освіта у прогресивну еру» стверджує, що в 1836 році з'явився перший жіночий коледж – Джордженський коледж, в якому жінкам надавали освітньо-кваліфікаційні рівні такі ж як і у чоловічих коледжах. Хоча П. Палмері у своїй праці «У раю без Адама: спільнота жінок-викладачів у велеслейському коледжі» стверджує, що коледж Мері Шарп, заснований у 1851 році, був першою освітньою жіночою інституцією, у якій вивчення грецької та латинської мов було включено до чотирьохрічного курсу навчання [5;1].

Дослідимо особливості діяльності перших католицьких коледжів, що з'явилися на території Сполучених Штатів Америки наприкінці XVIII століття. Як зазначає Е. Томпсон у своїй праці «Прогресивізм та жіноча вища освіта на півдні», вперше керівництво католицької церкви поставило питання про розширення мережі католицьких жіночих коледжів у зв'язку із недостатньою кількістю церковних вчителів, які б мали певний освітньо-кваліфікаційний рівень, через неможливість церковних діячів покидати церкву для отримання освітніх послуг у коледжах.

Перший чотирирічний католицький коледж *ноут дейм* (Note dame) був заснований у штаті Меріленд у 1899 році. Репрезентативний аналіз статистичних даних свідчить, що з кожним роком спостерігалась динаміка збільшення кількості католицьких чотирирічних коледжів. Так у 1905 році було засновано 4 таких коледжі, з 1905 по 1915 роки – 14 коледжів, з 1915 по 1925 – 37 коледжів, з 1925 по 1930 – 19 коледжів. У 1955 році на території Сполучених Штатів Америки нараховувалось 116 католицьких коледжів. Нині найбільш відомими католицькими коледжами є коледж Трініті (Trinity college) у штаті Вашингтон, коледж Мері (Mary's college) у штаті Індіана та коледж Святої Катрін (St. Catherin's college) у штаті Мінесота [6].

Особливістю навчання у католицьких коледжах було те, що метою надання освітніх послуг було не тільки розвиток інтелектуальних здібностей та підготовка до майбутньої професійної діяльності, а й розвиток духовності студенток, що є основою католицької віри. Вперше у 1931 році у мерігровському коледжі (college of Merry Grove) було введено ряд навчальних дисциплін, які в подальшому мали допомогти жінкам стати кваліфікованими церковним діячами, а саме: педагогіка, соціальна робота, основи банківської справи, діловодство, журналістика та музика.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

- жіноча освіта відкриває шлях до входження жінок у сучасне високотехнологічне суспільство та їх адаптацію у ньому, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства та збереження культурної самобутності країни, стає важливим механізмом розвитку конкурентоспроможності держави;
- жіноча освіта є глибоко традиційною, тому що бере свої початки у глибині віків та інноваційною, оскільки базується на методології гендерного, особисто-орієнтованого та персоналізованого підходів;
- розширення мережі шкільної освіти призвело до того, що все більше жінок прагнули продовжити процес навчання у коледжах. В свою чергу, розгалуження мережі шкільної освіти призвело до підвищення попиту на вчителів; широке розповсюдження друкованої літератури стало мотивом у жінок до отримання освіти; завдяки науково-технічній революції було створено ряд приладів, які дозволяли жінкам зекономити час на виконання господарських справ і, в свою чергу, приділити більше уваги на отримання знань для оволодіння майбутньою професією;
- засновники жіночих коледжів мали різноманітні цілі їх відкриття: підготовка вчителів, надання наукової та релігійної освіти, формування навичок, необхідних для занять самоосвітою;
- керівництво католицької церкви наголошувало на необхідності розширення мережі католицьких жіночих коледжів у зв'язку із недостатньою кількістю церковних вчителів;
- особливістю навчання у католицьких коледжах було те, що метою надання освітніх послуг було не тільки розвиток інтелектуальних здібностей та підготовка до майбутньої професійної діяльності, а й розвиток духовності студенток, що є основою католицької віри.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Перспективним може бути вивчення особливостей навчально-виховного процесу у католицьких коледжах.

Список використаних джерел

1. Woody T. A History of Women's Education in the United States / T. Woody. – New York: The Science Press, 1999. – 169 p.
2. Palmieri P. In Adamless Eden: The Community of Faculty women at Wellesley / P. Palmieri. – New Haven: Yale University Press, 2005. – 145 p.
3. Farnham C. The Education of the Southern belle: Higher education and Student Socialization in the antebellum south / C. Farnham. – New York: New York University Press, 2005. – 199 p.

4. Antler J. Culture, Service and work: Changing Ideals for Higher Education for Women / J. Antler. – Lexington: Heath and Co., 1992. – 189 p.
5. Gordon L. From Seminary to University: Gender and Higher Education in the Progressive Era / L. Gordon. – New Haven: Yale University Press, 2000. – 233 p.
6. Thompson A. Progressivism and the Higher Education of Southern Women / A. Thompson // North Carolina Historical Review. – 1993. - № 3. – P. 317.

In the article the factors, which caused the establishment of the first women's colleges are singled out. Aims of higher women's educational institutions establishment are analyzed. Peculiarities of the first women's catholic colleges activity are characterized.

Key words: academy, education, catholic college, spirituality.

УДК 373. 5. 035. 461 : 17. 026. 4

Удовицька С.В.

ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ

У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи до проблеми спілкування, як складової процесу виховання гідності старшокласників шкіл-інтернатів.

Ключові слова: гідність, виховання, культура спілкування, старшокласники.

Діяльність педагога безпосередньо взаємопов'язана з культурою спілкування, сфера якого – моральні відносини. Як свідчить практика, оволодіти майстерністю спілкування з людьми – справа настільки ж нелегка, наскільки й необхідна: тут важливими є не лише знання принципів і норм гуманістичних відносин, правильна оцінка людей і обставин, але й уміння чинити відповідно до цих знань і принципів.

Соціально-психологічні дослідження показали, що основні властивості, якості й характеристики особистості, риси її поведінки і діяльності у значній мірі формуються у процесі спілкування з іншими людьми.

Педагогічний енциклопедичний словник [5, с. 175] визначає спілкування “як взаємодію двох і більше людей з метою становлення і підтримки міжособистісних стосунків, досягнення загального результату спільної діяльності, один з важливих факторів психічного і соціального розвитку дитини. Тільки в контакт з дорослими людьми дитина має можливість засвоїти суспільно-історичний досвід людства”.

Спілкування – один з головних факторів формування та розвитку пізнавального інтересу в учнів, недостатність і обмеженість спілкування уповільнюють і погіршують розвиток школярів.

Зважаючи на актуальність проблеми, дана стаття присвячена вивченню природи, сутності, форм і засобів спілкування як складової процесу виховання гідності.

За даними досліджень А. Ананьєва, Т. Драгунової, О. Леонтєва та інших науковців, спілкування є системоутворюючим видом життєдіяльності людини. Під педагогічним спілкуванням О. Леонтєв розумів таке спілкування учителя з учнями (у процесі навчання та виховання), яке виконує певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємин між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу. Оптимальне педагогічне спілкування він визначав як таке, що створює найкращі умови для розвитку мотиваційної сфери учнів і творчих можливостей навчальної діяльності, забезпечує морально-емоційний клімат навчання, попереджує виникнення “психологічного бар'єра” й конфліктних ситуацій між учителем і учнем [6].

Очевидно, що педагогічне спілкування відбувається в різних ситуаціях і умовах. На думку Г. Васяновича, труднощі в спілкуванні, як правило, виникають тоді, коли педагог прагне заставити учнів вступити в контакт, незважаючи на їх емоційний стан, інтелектуальні особливості, бажання спілкуватися. Це відштовхує учнів і сприймається ними як некоректність, нав'язливість. Тому в самому намірі спілкування має виявлятися обережність, здатність осягнути налаштованість іншого на встановлення контакту, комунікативну дію. Тут педагогові завжди допоможе розсудливість, поміркованість, узгодженість власної дії з урахуванням моральної свободи, права іншого, оскільки духовне спілкування – це добровільний акт [4].

У процесі спілкування, зазначають В. Семиченко і В. Заслуженюк, формуються не лише пізнавальні здатності людини, а й інтегральні складові психічного життя: самооцінка, усвідомлення власного “Я”, виробляються критерії ставлення до інших людей. Кожний акт спілкування, вважають вчені, впливає на наше життя в цілому, але, крім того, у ньому реалізуються кілька функцій, завдяки яким ми досягаємо мети:

- контактна функція – встановлення стану обопільної готовності приймати та передавати повідомлення і підтримувати взаємний зв'язок до завершення акту;
- інформаційна – обмін повідомленнями (описами), запитаннями та відповідями;
- спонукальна – заохочення партнера або ж самого себе (стимулювання й ауто стимулювання) до виконання певних дій;
- координаційна – взаємне орієнтування й узгодження дій, коли йдеться про спільну діяльність;
- пізнавальна – адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлення, а також взаємне розуміння одне одного (намірів, установок, переживань, станів партнерів);
- амотивна – неусвідомлений обмін емоціями, або один із партнерів збуджує в іншому певні емоції;
- встановлення відносин – усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків;
- впливова функція спрямована на зміну стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера (намірів, поглядів, думок, рішень, уявлень, потреб, рівня активності, смаків, норм поведінки, оціночних критеріїв тощо) [7, с. 28-30].

У реальному процесі спілкування може переважати та чи інша функція або декілька з них. Це залежить від того, який зміст партнери вкладають у конкретний акт спілкування.

У створюваних дорослими засобах виховання дитина навчається, як правильно діяти в оточуючому її соціальному світі у відповідності з виробленими в суспільстві нормами поведінки. Отже, виховна роль спілкування – це наслідок того, що слово виступає засобом регуляції поведінки. Практика свідчить, що лише в умовах особистісного спілкування стає можливим залучити підростаючу особистість до цінностей, ідеалів і моральних принципів, вироблених людством і осмислених педагогом. Тому виховна ефективність такого виду спілкування вимагає адекватних способів, якими є розуміння, визнання і прийняття особистості дитини. Всі вони ґрунтуються на сформованості у дорослого здатності стати на позицію дитини. Однак глибоке входження у внутрішній світ вихованця, відображення його потреб, особистісних якостей і, особливо, мотивів залежить від такого особистісного утворення вихователя, як його емпатійна проникливість.

І. Булах [3] зазначає, що це особистісне утворення є цінністю і мусить виступати необхідною професійною рисою вихователя. Емпатійна проникливість, являючи собою когнітивно-емоційну єдність, сприяє актуалізації осмислених переживань, інтуїції, які кристалізують узагальнені уявлення про сукупність особистості підлітка. У більшості випадків емпатійна проникливість вихователя є результатом його роботи над собою. Якщо він дбає про зростання власної спостережливості, емпатійності,

відповідальності, уміння проявити мудрість при використанні свого досвіду, то це у сукупності й створить ефект емпатійного розуміння вихованця під час спілкування.

О. Бодальов вважає, що емпатія знаходить своє відображення у таких якостях особистості вихователя, як доброзичливість, увага до дітей, чутливість і турбота, інтерес до життя дітей, відповідальність, чуйність, емоційне сприйняття. Подібне спілкування базується на сприйнятті дитини як повноправного партнера в умовах співробітництва. При цьому проходить процес формування власного "Я" дитини, становлення її як особистості, її життєвих ціннісних орієнтацій. Успішним педагогічне спілкування стає тоді, вважає О. Бодальов, коли вихователю притаманні такі якості:

- спрямованість на дитину, вміння враховувати індивідуальну своєрідність кожного і на цій основі здійснювати вибір відповідних способів взаємодії;
- самодостатній обсяг уваги, вміння її розподіляти, її висока стійкість;
- спостережливість: здатність фіксувати найменші зміни в зовнішній поведінці, виявляти зміни в настрої і т. ін.;
- пам'ять на імена, обличчя, особливості емоційних реакцій;
- мислення, здатність аналізувати вчинки учнів, усвідомлювати мотиви їх здійснення, визначати їх поведінку в різних ситуаціях і умовах;
- інтуїція, що допомагає зрозуміти особливості, які характеризують особистість учня шляхом їх безпосереднього спостереження;
- уява, вміння поставити себе на місце співбесідника, здатність проникнути в його внутрішній світ, подивитися на навколишнє оточення його очима;
- вихованість емоційної сфери, вміння співчувати іншим людям: відчувати чужий біль як свій, позитивні та негативні переживання;
- вміння вибирати стосовно дитини найбільш адекватні способи поведінки, творчий підхід до вибору засобів впливу на нього. Часто-густо дитячі вередування, нечемність є реакцією на стиль поведінки вчителя чи батьків [2].

Під час спілкування у старшокласників відбувається процес активного вироблення критеріїв оцінювання себе та оточуючих. Деяким з них властиві ранимисть і підвищена чутливість до всього, що зачіпає їх самооцінку. Такі вихованці хворобливо реагують на критику, сміх, гостро переживають, якщо бачать у собі якийсь недолік. Багатьом з них властива сором'язливість, схильність до ізоляції, самотність. Занижена самоповага та комунікативні труднощі знижують і соціальну активність підростаючої особистості.

У процесі виховуючого спілкування педагог має сформулювати у вихованця ставлення до себе як до значущої особистості. Якщо вихователь сприймає старшокласника як особистість, яка перебуває в процесі становлення, то він обов'язково прагне її утвердити, зробити її потенціали реальністю. З іншого боку, і сам вихованець, розуміючи власні можливості, прагне взаємодіяти так, щоб підтвердити сподівання того, хто в нього вірить. Отже, емпатійне розуміння вихователем старшокласника утверджує його як особистість, яка здатна до творчого розвитку власного внутрішнього світу.

Потреба у спілкуванні учнів тісно пов'язана з потребою у взаєморозумінні, в емоційному співпереживанні. Прагнення вихованця задовольнити потребу в спілкуванні надає можливість педагогу спрямовано впливати на формування його особистості. Все це потребує цілеспрямованої роботи з старшокласниками у цьому напрямку, ставить перед педагогами завдання знайти такі шляхи, форми й методи, які б сприяли ефективному формуванню власної гідності. Для того, щоб зробити спілкування виховуючим, ефективним, педагогу необхідно дотримуватись основних вимог:

- створити у взаємодіях із старшокласником умови позитивного його зростання як особистості;
- зацікавлено ставитись до інтересів, намірів, цінностей особистості старшокласника;

- добирати такі засоби виховного впливу на старшокласника, які активізували б притаманні лише йому психофізіологічні властивості та особистісні якості;
- налагодити постійний емоційно збагачений діалог із вихованцем, коли у ставленні педагога до старшокласника визначальною є справедливість;
- діалогічне спілкування вихователя з вихованцями будувати за принципом зворотного зв'язку: спілкуйся з старшокласниками так, як би ти хотів, щоб вони спілкувалися з тобою.

Своєрідністю діалогічного стилю спілкування є те, що два суб'єкти мають різні виховні позиції: вихователь виступає носієм і транслятором цінності іншої людини, а вихованець мусить лише нею оволодіти. Основною внутрішньою умовою діалогічного типу спілкування є відносини між вихователем і вихованцем, які визначаються як "особистісні". Такий тип відносин характеризує, перш за все, відносини рівноправних партнерів по спілкуванню.

Якщо вихідним у розвитку спілкування є пасивний стиль, а сама взаємодія має поверхневий характер і перебуває на початковому етапі, то можна виділити дві протилежні тенденції у розвитку педагогічного спілкування.

Діалогічне спілкування – накопичення потенціалу злагоди і співпраці, свобода дискусії, передавання знань і соціальних норм особистісно пережитого досвіду, що потребує індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного зростання, імпровізаційність, готовність до пошуку; домінування методів і прийомів, спрямованих на організацію самостійної діяльності індивідів; прагнення до об'єктивного контролю результатів діяльності вихованців; індивідуального підходу та врахування полімотивованості їхньої поведінки; особистісна (але не статусна) рівність педагога і школярів, суб'єкт-суб'єктні стосунки між ними.

Монологічне спілкування – егоцентризм, зосередженість на власних потребах, цілях і завданнях: потаємне маніпулювання або відверта агресивність щодо вихованців, догматичність, над особистісне транслювання норм і знань, які необхідно безумовно засвоювати і копіювати; стереотипність методів і прийомів педагогічного впливу, домінування дисциплінарного характеру; суб'єктивізм і жорстка полярність оцінок діяльності, звужений спектр критеріїв оцінки; статусне домінування педагога, суб'єкт-об'єктні стосунки між ним і вихованцями [7, с. 84-86].

Е. Шостром [8] запропонував ряд порад педагогам, які намагаються відійти від монологічного спілкування з учнями:

- поважне та бережливе ставлення до всіх питань і змістовних висловлювань школярів, тому що саме в них виявляється інтерес учня і саме через ці інтереси можна залучити його до активного співробітництва;
- терпляче та повне вислуховування питання;
- більш глибоке висвітлювання питання;
- відповідь не повинна бути поспішною, це ображає та зачіпає того, для кого вона є важливою;
- урахування того, що учень не завжди задає питання, щоб отримати на нього точну відповідь: йому важливо показати своє уміння думати, свої знання; учень може задати питання, на яке вчора він вже отримав відповідь від батьків, а тепер хоче похвалитися своїми знаннями; питання може бути задане, розраховуючи на яку-небудь тривалу розмову, яка мало стосується питання.

Для побудови діалогу необхідно знати основні елементи технології діалогічної взаємодії, які включають: визначення рівня сформованості діалогічності у школярів і педагога; їх базових знань, загальнокультурного кругозору, комунікативних здібностей, настанов на повне розкриття своїх позицій та сприйняття інших точок зору; виділення проблемно-конфліктних питань і задач, які можуть стати предметом обговорення.

Таким чином, виховний процес, який реалізується у спілкуванні, можна розглядати на трьох рівнях: на рівні соціального пізнання, на рівні емоційного

ставлення і на поведінковому рівні. Тож трьохкомпонентна функціональна структура спілкування (соціальне пізнання дитини, емоційно-ціннісне ставлення до неї, спосіб поводження з нею вихователя) видається найбільш продуктивною стосовно сумісної педагогічної діяльності [1].

Якщо вихователь глибоко розуміє дитину, вибудовує гармонійні стосунки, у своїй поведінці керується не психологічним насиллям, а переконуючою регуляцією, то таке спілкування, як стверджує І. Бех, кваліфікують педагогічним, зокрема, виховуючим діалогом. Цей тип спілкування є вищим рівнем, який оптимальний з точки зору організації і має максимальний розвивальний, виховний, творчий потенціал. Саме він забезпечує реальний морально-психологічний контакт, який має виникати між учасниками педагогічного процесу і перетворювати їх на суб'єктів спілкування. Такий стиль сприяє подоланню різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають під час взаємодії вихователя з вихованцями (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо), створює продуктивні міжособистісні взаємини школярів з наставниками, в яких органічно поєднуються діловий і особистісний аспекти спілкування, створюється цілісна соціально-психологічна структура виховного процесу [1].

Невід'ємне право кожної особистості – це право бути собою, з тими своєрідними, унікальними і неповторними властивостями, які їй притаманні. Це вимагає від вихователя високої моральної ерудиції, уміння визначати найсуттєвіші якості індивідуальності вихованця, здатності підтримувати честь і гідність кожного старшокласника. Такі виховні взаємини видаються складними і потребують зацікавленого і довірливого контакту вихователя з старшокласниками. І все ж необхідно вибудовувати взаємини на паритетному рівні, коли пропозиції, окремі думки, висловлені зауваження – все береться до уваги вихователем, і він разом із старшокласником прагне досягти діалогічного спілкування.

Якщо при визначенні педагогічного діалогу акцент робиться на взаємодії морально-ціннісних позицій, то з'являється можливість розрізняти зовнішній і внутрішній діалог. У зовнішньому виховуючому діалозі різні взаємодіючі морально-ціннісні позиції розвиваються різними реальними співбесідниками – вихователем і вихованцем. У внутрішньому самовиховуючому діалозі різні взаємодіючі морально-ціннісні позиції розвиваються одним і тим самим суб'єктом.

Спілкування в системі “вихователь – вихованець” має, зазвичай, характер дискусії, оскільки всі положення, які висуваються в ході діалогу, вимагають відповідних доказів. У дискусії йде постійна зміна позицій, що стимулює активність учасників спілкування. Крім того, культура дискусії вимагає надання можливості розмірковувати вголос та доцільного перегляду своєї точки зору. Діалог між вихователем і старшокласником неодмінно має перерости у діалог старшокласника з самим собою, результатом якого є його самовизначення в даній поведінковій ситуації: яку позицію я займу, як я маю вчинити. Відповідь на такі запитання він має сформулювати самостійно. Звідси й розмірковування, адже відбувається формування і встановлення внутрішніх ціннісних регуляторів, тому й виникає перебирання різних поведінкових варіантів. У діалозі зі старшими у нього народжуються сумніви, які і призводять до переоцінки думок і поглядів, які він вважає єдино правильними. Тож посягти сумніви у свідомості вихованця означає зробити вагомий внесок у його особистісне самоперетворення.

Продуктивний виховуючий діалог залежить не лише від його емоційно-вольового потенціалу, а й від того, який рівень поваги до вихованця, які їхні міжособистісні стосунки, як він до них ставиться. Важливим моментом є те, що лише значущий авторитетний педагог може виступати посередником в усвідомленні старшокласником самого себе, своїх можливостей, особистісних та індивідуальних якостей.

Вагомою умовою ефективної виховуючої взаємодії вихователя і вихованця є наявність довіри і позитивних взаємин між ними, які ґрунтуються на взаємоповазі.

Без цієї умови важко розраховувати на успіх усього виховного процесу в цілому, оскільки за негативних взаємин психологічна ефективність виховних впливів буде мінімальною.

Культура спілкування вихователя і вихованця як фактора виховання гідності стає ефективною за таких чинників:

1. Наявність у педагога достатньої психолого-педагогічної культури й знань, високий рівень вихованості:
 - педагог знає вікові особливості старшокласника, за зовнішніми проявами вірно оцінює його психічний стан, обирає спосіб спілкування, який відповідає особливостям того, з ким спілкується. Моральні переконання вихователя виключають ворожнечу й насилля над особистістю вихованця, визначають ставлення до нього;
 - педагог володіє основами культури поведінки, вмінням поводити себе в різних ситуаціях, керувати емоціями, дотримуватися норми професійно-педагогічного етикету;
 - педагог володіє навичками і вміннями психодіагностики. Спілкування оцінює як психологічний феномен, знає компоненти, види, структуру й стадії педагогічного спілкування. Вихованець відчуває повагу до себе, у нього оптимістичний настрій, він відповідає педагогу повагою, увагою, довірою.
2. Суб'єкт-суб'єктний, особистісний стиль спілкування зацікавлених одна в одній особистостей збагачує духовно. Переважає неформальне спілкування. Вихованець аналізує свої дії і співвідносить їх з порадами вихователя, намагається бути кращим і для цього самоудосконалюється.
3. Визнання гідності вихованця в процесі спілкування. Вихователь поважає особистість вихованця, самостійність його поглядів і вчинків, вчасно пропонує свою допомогу, орієнтується на кращі якості особистості старшокласника, дотримується принципу рівності під час спілкування.
4. Педагогічний такт як основа техніки спілкування. Вихователь вміє бути виваженим, вимогливим, розумно суворим, уникати конфлікту. Вихователь не намагається продемонструвати свою перевагу, вищість, здатний прийняти позицію вихованця.
5. Гуманістичний характер спілкування. Добросовісність, щирість, людяність – риси особистості вихователя, які здатні формувати у старшокласників позитивне ставлення до вихователя, довіру до його слів і вчинків. Таке спілкування формує у старшокласника віру в людей, повагу до інших і себе. Вихователь припиняє будь-які спроби приниження гідності вихованця.
6. Творчий підхід до організації спілкування. Творчість у спілкуванні – це вміння знаходити оригінальні рішення у нестандартних ситуаціях. Творчість в організації спілкування дозволяє уникнути прямого впливу на вихованця, що сприяє формуванню його гідності та стимулює роботу над собою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Наше подальше дослідження буде спрямовано на пошук педагогічних умов виховання гідності під час дослідно-експериментальної роботи з старшокласниками шкіл-інтернатів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості / І.Д. Бех // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: зб. наук. праць / І.Д. Бех. – К., 2000. – С. 10-18.
2. Бодалев А.А. Личность и общение [избранные труды] / Бодалев А.А. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
3. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / Булах І.С. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 340с.

4. Васянович Г.П. Педагогічна етика: [навчально-методичний посібник] / Васянович Г.П. – Львів. : Норма, 2005. – 344 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
6. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение / Леонтьев А.Н. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
7. Семиченко В.А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: [навч. посібник] / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – [2-е вид.]. – К. : Веселка, 1998. – 214 с.
8. Шостром Э. Анти-карнеги или человек-манипулятор / Шостром Э. – М. : Наука, 1994. – 128 с.

In the article are analyzed the modern theoretical approaches of communication problem as a part of the dignity process in pupils of board-schools.

Key words: dignity, education, culture of communication, pupils.

УДК 378:005.6

Шамрай І.Ю.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Стаття присвячена проблемі педагогічного аналізу, його загально філософським витокам та специфікації в галузі педагогіки.

Ключові слова: аналіз, педагогічний аналіз, предмет аналізу, педагогічна діяльність, педагогічний процес, суперечності.

Педагогічний аналіз відіграє важливу роль у забезпеченні педагогічного процесу. Не можна успішно управляти навчально-виховним процесом, не аналізуючи його хід і розвиток, не порівнюючи дійсний стан з минулим, не розкриваючи причин позитивних і негативних результатів роботи. Якщо немає аналізу пройденого шляху, основних його підсумків, то і не може бути наукового підходу до вибору та реалізації стратегії подальшої освітньої діяльності.

Найбільш фундаментальним проблемам педагогічного аналізу присвячені праці А.А. Вербицкого, Т.М. Давиденко, В.І. Загвязинського, Т.І. Заславської, Б.І. Канаєва, Ю.А. Конаржевского, В.В. Краєвського, В.С. Лазарева, П.І. Третьякова, К.М. Ушакова, Л.И. Фишман, Т.К. Чекмарєва, Т.И. Шамовой.

Щоб глибше розкрити поняття педагогічного аналізу, ми звернулися до його філософського трактування. Це надало змогу осмислити сутність аналітичної діяльності безвідносно до її цільової та змістової спрямованості.

Філософські праці створюють основу для вивчення питання мислення в цілому та процедури аналізу зокрема. Загальнометодологічні питання аналізу розглянуті в працях М.М. Бахтіна, Л.С. Виготського, Д. Дьюї, А.Ф. Лосєва, М.К. Мамардашвілі, С.Л. Рубінштейна, Р. Стернберга. Аналізу були присвячені дослідження представників аналітичної філософії: Дж. Боррадори, Г. Бейкера, Л. Бобрової, В. Бугрова, В. Канке, К. Ламберта, Е. Маурера, П. Мірошниченка, А. Папа, Г. Слуги, В. Самсонова, Дж. Пассмора, П. Хакера. У філософії немає однозначності в трактуванні сутності поняття аналізу.

Філософський енциклопедичний словник Е.Ф. Гунського трактує аналіз як розкладання єдності на чисельність, цілого – на його частини, складного – на його компоненти, події – на її окремі ступені, змісту – на його елементи, поняття – на його ознаки [5, с. 86].

М.К. Мамардашвілі визначає аналіз як процедуру уявного, а часто також і реального розчленування предмету (явища, процесу), властивості предмету (предметів) або відношення між предметами на частини (ознаки, властивості, відносини). Пізнавальний процес, який здійснюється на різних рівнях віддзеркалення дійсності в мозку людини і тварин і є одним з прийомів (методів) отримання нових пізнавальних результатів [3, с. 50-63].

Філософський словник під редакцією І.Т. Фролова стверджує, що аналіз полягає в уявному розчленуванні досліджуваного об'єкта на складові частини і є методом отримання нових знань. Залежно від характеру досліджуваного об'єкта, аналіз виступає у різних формах. Умовою всебічного пізнання досліджуваного об'єкта є багатогранність його аналізу Розчленування цілого на складові частини дозволяє виявити будову досліджуваного об'єкта, його структуру; розчленування складного явища на більш прості елементи дозволяє відокремити істотне від несуттєвого, складне звести до простого; однією з форм аналізу. служить класифікація предметів і явищ. Аналіз процесу розвитку певного явища дозволяє виділити в ньому різні етапи і суперечливі тенденції. У процесі аналітичної діяльності думка рухається від складного до простого, від випадкового до необхідного, від різноманіття до тотожності і єдності. Аналіз – пізнання частин як елементів складного цілого [6, с. 74].

Отож, визначення поняття «аналізу» в філософії зосереджене, як правило, на його словесно-логічному різновиді, притаманному лише людям. Воно надає нам розуміння аналізу, як процесу оперування не просто інформацією, а абстрактними, умовними поняттями, що є її вербалізаторами. Філософське трактування поняття «аналізу» вирізняється високим рівнем абстрагування та узагальнення, що дозволяє прослідкувати основні аспекти даного поняття безвідносно до конкретної галузі науки чи професійної діяльності і виділити його закономірності.

Процес аналізу в філософії є не просто мислинним вивченням абстрактного поняття, а осмисленням його саме через розчленування на окремі частини та виявлення зв'язків між ними, що дозволяє виявляти не лише характеристики окремого предмета, але й причинно-наслідкові зв'язки між подіями та явищами, розгорнутими у часі. Здебільшого, предмет аналізу у поданих визначеннях не конкретизується або ж представляється як перелік понять та явищ, що можуть підлягати аналізу. Єдиною спільною ознакою предмета для усіх визначень є його абстрактний характер.

Високий рівень абстрагування предмету аналізу в філософській науці підкреслює його суть як універсального мислинного пізнавального процесу, що може застосовуватись для вивчення будь-якої інформації, яка стосується як оточуючого світу, так і особистості людини. Філософія не дає аналізу конкретного операційного наповнення, що змінюється в залежності від сфери його застосування, вона характеризує його як емпіричний процес, направлений на отримання нових об'єктивних даних. Залежно від характеру досліджуваного об'єкта, аналіз виступає у різних формах. Така багатогранність є умовою його всебічного пізнання. Розчленування цілого на складові частини дозволяє виявити структуру досліджуваного об'єкта, відокремити істотне від несуттєвого, складне звести до простого. Отож, завданням аналізу є не опис чи систематизація отриманої інформації, головна його мета – виявлення нових, невидимих в цілісному предметі рис, характеристик, зв'язків.

Процес аналізу має ієрархічну будову, переходячи від складного до складника, від єдності до окремих її частини та зв'язків між ними. Кожен предмет розглядається як система елементів та зв'язків між ними. При такому переході важливо пам'ятати, що нові елементи, які виникли на кожному рівні аналізу, можна розглядати як частини досліджуваного об'єкта або ж як нові предмети дослідження. Проте, виявлення структури явища чи поняття не є головним завданням аналізу, він не

може бути самоціллю. Матеріали, отримані в процесі аналізу, стають основою для подальших мислинневих операцій, зокрема, синтезу. Нова інформація потребує систематизування і узагальнення. Вона має інтегруватись в особистий досвід аналітика, взаємодіючи з вже відомою йому інформацією. Організація мислительного процесу забезпечується постійним циклічним процесом аналізу і синтезу: проаналізовані елементи піддаються синтезу, що дозволяє на новому рівні знання продовжити і поглибити дослідження певного предмета. Синтез переводить знання з одного рівня на інший, вищий. Аналіз різних частин цілого проводиться для того, щоб оцінити досліджуваний предмет чи явище (організацію) як єдине ціле, виявити можливі проблеми чи відхилення в її структурі.

Диференціація знань повинна супроводжуватися їх інтеграцією, аналіз – синтезом, інакше відбудеться дезінтеграція елементів, девальвація розуміння єдиності, втрата єдиної мети системи.

У сучасній філософії все більша увага приділяється таким проблемам, як перетворення аналізу з мети філософсько-гносеологічної діяльності в реальний засіб пізнавальної діяльності, відмова від розуміння аналізу як жорстко пов'язаного з якою-небудь однією парадигмою знання: розширення самого поняття “аналіз”, предметом якого можуть бути будь-які проблеми; прагнення осмислювати останні з історичних, діалектичних позицій, не обмежуючи процес аналізу предметно-часовими рамками.

Узагальнюючи підходи до трактування сутності аналізу в філософії, ми виділили такі його основні ознаки:

1. Аналіз – це завжди розчленування, розкладання, розділення цілого об'єкта на його складові елементи та зв'язки, що ці елементи об'єднують.
2. Пріоритетними об'єктами аналізу в філософській науці є абстрактні, умовні поняття, а також причинно-наслідкові зв'язки між різними поняттями.
3. Результатом аналізу є отримання якісно нових даних про об'єкт дослідження внаслідок виявлення інформації, прихованої в його цілісному стані.
4. Діалектична єдність аналізу і синтезу. Аналіз не може бути самоціллю і завжди дає матеріал для подальшої розумової діяльності, зокрема, для синтезування нової інформації про об'єкт чи явище.

В педагогічній науці загальнофілософське визначення процедури аналізу конкретизується та наповнюється новим змістом, обумовленим специфічною сферою його використання, але однозначного трактування аналізу в педагогіці також немає.

Гончаренко С.У. трактує аналіз як застосування в навчальному процесі логічних прийомів, згідно з якими предмети і явища під час їх вивчення розглядаються за окремими ознаками [1, с. 24].

Конаржевський Ю.А. стверджує, що аналіз – процес пізнання, який відображає певну педагогічну дійсність і який є складним процесом проникнення педагога в сутність педагогічних явищ. Згідно з діалектикою, для того, щоб знати ті чи інші предмети, явища або процеси та управляти ними, необхідно вивчити всі їхні аспекти, зв'язки та відношення. Тому пізнання будь-якого явища або процесу починається з виявлення суперечливих моментів [2, с. 18].

В. А. Слостенін стверджує, що педагогічний аналіз полягає у вивченні стану і тенденцій розвитку педагогічного процесу, в об'єктивній оцінці його результатів з подальшим виробленням на цій основі рекомендацій щодо упорядкування керованої системи [4, с. 12].

Отже, визначення процедури аналізу як розчленування предмета на складові та зв'язки між ними є актуальним для всіх наук, і зокрема для педагогіки. Але таке трактування цієї процедури адаптується до потреб конкретної науки.

В сфері педагогіки абстрактний предмет аналізу специфікується і набуває конкретного втілення. Від абстрактних понять процедура аналізу переходить на

специфічні предмети та явища, що досліджуються педагогічною наукою. Аналіз може застосовуватись на всіх рівнях та етапах навчально-виховного процесу, а також до всіх його елементів. Внаслідок цього в педагогіці існує велика кількість видів аналізу. Ми узагальнили різні підходи до їх визначення і виділили наступні типи педагогічного аналізу в залежності від цільового спрямування:

1. Аналіз власної педагогічної діяльності передбачає дослідження цільової спрямованості діяльності, її змістової наповненості та загальної стратегії, визначення її ефективності та наслідків; співвіднесення зовнішніх вимог до вибору того чи іншого виду діяльності із внутрішньою готовністю до її успішної реалізації, виявлення існуючих суперечностей та шляхів їх усунення. Такий тип аналізу є основою самооцінки аналітика в сфері професійної діяльності.
2. Аналіз діяльності інших суб'єктів педагогічного процесу (студентів чи педагогів) спрямований на виявлення характеристик їх діяльності. В залежності від мети він може реалізовувати діагностичну, контролюючу функцію. Такий тип аналізу також надає матеріал для самооцінки, оскільки дозволяє співвіднести та об'єктивно оцінити результати власної діяльності у порівнянні з іншими.
3. Аналіз конкретної педагогічної, професійної ситуації, що реалізується в контексті професійного становлення студента.

Дані типи аналізу не є самодостатніми, вони взаємодоповнюються і разом забезпечують ефективне дослідження професійної підготовки спеціаліста, що є багатогранним явищем.

Аналіз в педагогіці є багатофункціональним. Окрім освітньої функції (аналіз навчальної інформації), аналіз в педагогіці виконує також діагностичну, регулятивну та прогностичну функцію. Він дозволяє бачити й оцінювати зміни, що відбуваються в навчально-виховному процесі і, прогнозуючи шляхи його розвитку, усувати причини виявлених недоліків. Завдяки педагогічному аналізу, в кожній конкретній ситуації можуть своєчасно прийматися найбільш ефективні рішення щодо тих чи інших завдань, що постають в рамках педагогічного процесу. Глибокий педагогічний аналіз процесу та результатів навчально-виховної діяльності дає можливість коректно визначити досягнутий рівень викладання і якість знань студентів, оцінити ефективність педагогічного процесу, що здійснюється протягом навчального року, визначити фактори, які позитивно і негативно впливали на формування основних підсумкових показників педагогічного процесу, розкрити причини появи недоліків та запропонувати шляхи їх усунення, спрогнозувавши перспективи організації навчально-виховної діяльності певним чином.

Метою аналізу в педагогіці є отримання нової інформації стосовно досліджуваного об'єкта, постійна мислиннева аналітична діяльність забезпечує розвиток пізнавальних якостей всіх учасників педагогічного процесу. Аналітичні вміння в структурі педагогічної діяльності трактуються як головні, що забезпечують становлення професійної майстерності педагога. Здійснюючи аналіз, педагог на практиці актуалізує відповідні теоретичні знання, оскільки вони виступають основою теоретичного осмислення практики. Значення педагогічного аналізу полягає ще й у тому, що він є дієвим засобом розвитку здатності осмислювати свою працю і свою поведінку шляхом самоаналізу, генеруючи нові ідеї, підходячи до аналізованої проблеми творчо. Саме через педагогічний аналіз у викладача має бути сформоване вміння бачити взаємозв'язок між викладанням і учінням, вміння оцінювати їх результативність.

Будь-яка педагогічна ситуація, що піддається аналізу, є багатофакторною і вимагає інтеграції педагогічних, психологічних та фахових компетенцій для її осмислення. Для аналітика недостатньо лише володіння алгоритмом аналізування, для глибинного розуміння предмету необхідним є осмислення його змісту, структури, залежностей та закономірностей. Тому досконалі знання педагогіки, психології, предмету, що

вивчається, є необхідними для правильної побудови процесу аналізування будь-якого педагогічного явища, факту, процесу.

Узагальнюючи тлумачення сутності педагогічного аналізу, виділяємо такі його особливості:

1. Педагогічний аналіз як розчленування та осмислення складових процесу чи явища, орієнтований передусім на об'єктивне виявлення наявного рівня і спрогнозування перспективи розвитку.
2. Об'єктами аналізу є здебільшого педагогічний процес, явища, факти, конкретні ситуації. Основним предметом педагогічного аналізу є суперечності.
3. Результатом аналізу є проникнення у суть педагогічних явищ, розуміння їх прихованого змісту, виявлення можливих проблем. В педагогіці аналіз стає також засобом не тільки пізнання, але й діагностики
4. Аналіз є основою забезпечення оптимізації педагогічного процесу, зокрема реалізації управлінської, прогностичної та діагностичної діяльності педагога.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997 – 206 с.
2. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
3. Мамардашвили М. К. Процессы анализа и синтеза// Вопросы философии, 1958. – № 2. – С. 50-63.
4. В. А. Слостенін, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М. : «Школа-Пресс», 1997. – 512 с.
5. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М. : Инфра-М, 2003. – 576 с.
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова.– М. : Политиздат, 1981. – 445 с.

The article is dedicated to the problem of pedagogical analysis, its general philosophical sources and specification in the field of pedagogics.

Key words: *analysis, pedagogical analysis, subject of analysis, pedagogical activity, pedagogical process, contradictions.*

УДК 371.112:34

Шевцов М. Г., Шевцова О. М.

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА САМООСВІТИ ЗА 20 РОКІВ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ

В статті розглядається проблеми розвитку правової управлінської культури керівників ЗНЗ, як складової загальної управлінської культури, її особливості, структура та шляхи формування в процесі підвищення кваліфікації у відповідних закладах та самоосвіти за 20 років незалежності України.

Ключові слова: *правосвідомість, законність, право, культура, правова освіченість, правова відповідальність, нормативно-правові відносини, заклади підвищення кваліфікації, самоосвіта, методи, прийоми, засоби, керівник, загальноосвітній навчальний заклад, управління, управлінське рішення, правова компетентність.*

Сучасні проблеми демократизації суспільства, становлення України як незалежної держави, зміна стратегій реформування в системі загальної середньої освіти на

сучасному етапі, вимагають сучасних підходів до управління сучасними закладами. Зокрема, нині вимоги до школи потребують високої професійної компетентності учасників навчально-виховного процесу, а особливо – керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виникає необхідність розв'язання завдань, спрямованих на пошук шляхів гармонійного входження керівників навчальних закладів у правове поле держави на основі Конституції України, Програми правової освіти населення, Національної доктрини розвитку освіти України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» інших нормативно-правових документів.

Аналіз стану і розробки цієї проблеми виявив наявність у значній частині громадян правового нігілізму й інфантилізму, що суттєво знижує їх позитивну соціалізацію та якість професійної діяльності. Ці нові тенденції в суспільстві посилюють вагомість такої функції сучасного керівника навчального закладу, як підвищення особистої правової культури та правової культури підлеглих, переконання їх у необхідності керуватись правовими нормами, мати активну громадянську позицію та позитивну правову свідомість. Отже, управлінська діяльність керівника навчального закладу має співвідноситись з глибоким знанням сучасного законодавства та галузевої нормативно-правової бази. У цих умовах значно актуалізується потреба в неперервній правовій підготовці керівників ЗНЗ незалежно від віку і стажу професійної діяльності.

Проблеми управлінської діяльності, культурологічної її складової, підвищення управлінської кваліфікації розкриваються у сучасних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Бондаря, В. Воронцової, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Н. Коломенського, В. Крижка, Н. Кузьмініної, Л. Карамушка, В.Лугового, В. Маслова, В. Мельник, Н. Островерхової, В. Олійника, М.Портнова, Є. Павлютенкова, Л. Пермінової, М. Поташника, О. Пехоти, Т.Сорочан, Є. Тонконогої, Т. Шамової, Ф. Хміль, П. Щербань, О. Яркової та ін.

Водночас вивчення теорії і практики правової підготовки керівників навчальних закладів показало, що на сьогодні майже відсутні дослідження, предметом яких було б теоретичне обґрунтування та апробація змісту й методики формування правової культури та правової компетентності керівників ЗНЗ. Проблемними залишаються також питання визначення змісту, обсягу та систематизації, необхідних керівникам освітніх закладів правових знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, а також відповідної діагностичної бази. Більшість навчальних планів і програм підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ складаються на основі узагальнених уявлень про необхідний зміст підготовки, при цьому майже не враховуються особистісні потреби. Формування ж правової культури здебільшого відсувається на другий план.

Метою нашої роботи є визначення основних шляхів формування правової культури керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти за 20 років незалежності України.

Мета роботи зумовила такі **завдання**:

- проаналізувати ступінь наукової розробки проблеми формування правової культури керівників ЗНЗ;
- визначити технологію формування правової культури керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації;
- виявити основні шляхи розвитку правової компетентності та формування правової культури у міжкурсовий період в процесі самоосвіти;
- дати характеристику активним формам, прийомам і методам організації роботи по формуванню правової культури керівників ЗНЗ.

Правову культуру та правову компетентність керівника освітнього закладу ми розглядаємо як високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, глибокі і об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він повинен спиратися реалізуючи управлінську діяльність, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності, здатність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності в суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності.

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу, визначено основні складові правової культури та компетентності, яка містить:

- правову освіченість як сукупність знань з проблем права;
- правову спрямованість як сукупність ставлень до права як соціальної, державної та особистісної цінності й зумовлює потребу постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем;
- правову готовність як наявність умінь з вирішення конкретних правових питань.

З урахуванням специфіки управлінської діяльності у сфері освіти можна виділити основні складові правової культури та компетентності, визначити зміст кожного з компонентів:

- а) правова освіченість: правові знання (методологічні та нормативні, загальнотеоретичні та методичні, організаційно-технологічні);
- б) правова спрямованість: визнання значущості правових знань і вмінь у діяльності керівника закладу освіти, прагнення їх удосконалення;
- в) правова готовність: уміння і навички, що забезпечують вирішення професійних ситуацій на правовій основі.

Усі вищезазначені компоненти – взаємозумовлені і взаємозалежні між собою. Вони інтегруються в єдине утворення правову культуру та компетентність, які є важливою складовою загальної готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до професійної діяльності.

Для перевірки реального стану рівнів сформованості правової культури керівників ЗНЗ протягом 2009-2010 років був проведений експеримент, у ході якого застосували ряд методів: дискусії, анкетування, педагогічне спостереження, вирішення практичних правових ситуацій, за допомогою яких діагностувались рівні сформованості правової культури різних категорій керівників за традиційних умов підвищення кваліфікації, з'ясувалось коло питань, які є актуальними для слухачів курсів у контексті їхньої правової підготовки. Виявлялися первинні правові орієнтації керівників ЗНЗ, їх здатність вирішувати на правовій основі різноманітні професійні ситуації.

В експерименті взяли участь директори загальноосвітніх навчальних закладів, їх заступники з навчально-виховної роботи, особи, зараховані до кадрового резерву на посади керівників ЗНЗ м. Шостки та Конотопського району Сумської обл., ліцею «Наукова зміна» м. Києва (усього 160 осіб).

Одержані результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості правової культури та компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: низький рівень теоретичних та практичних правових знань, необхідних для професійної управлінської діяльності в галузі освіти, виявили недооцінювання керівниками освіти значущості окремих галузей права у їхній професійній діяльності, недостатню готовність до вирішення педагогічних та управлінських проблем на правовій основі.

Як відомо, в структурі суспільної, колективної та індивідуальної правової свідомості розрізняють три основних елементи: знання права, ставлення до права й готовність до правильної поведінки (сама поведінка).

Одним з першочергових завдань формування правової культури керівників шкіл є оволодіння необхідними правовими знаннями, формування когнітивної сфери правової свідомості. Без правових знань не може бути правосвідомості. Знання права, виробляючи наукове уявлення про джерела, характер і функції права, може впливати на формування раціонального ставлення до правових цінностей сучасного українського суспільства й до власної правової поведінки, полегшуючи корекцію цієї поведінки в напрямку, необхідному для системи суспільного виховання. Для свідомої регуляції правової поведінки використовуються знання про актуальну правову практику, про протиріччя і конфлікти, правові потреби і прагнення колективів навчальних закладів. Правові знання не тільки допомагають усвідомити правові цінності і принципи, але й розкривають їх зміст. Без цих знань багато правових понять можуть залишитися незрозумілими, тобто виявитися поза сферою практичного інтересу й застосування в особистому поведженні. До числа таких понять можуть бути віднесені, наприклад, поняття рівності всіх перед законом, невід'ємність прав та обов'язків, справедливість, законність. Орієнтація в цих проблемах потрібна не тільки для формування певної позиції, але й для придбання необхідної компетенції в правових оцінках, для уникнення примітивних, стереотипних думок та узагальнень.

Формування правомірної поведінки та високої правової активності як кінцевої мети правового виховання керівників ЗНЗ, крім глибоких наукових знань і твердих правових переконань, вимагає також оволодіння вміннями і навичками діяти в правовій сфері. Тому завдання закладів підвищення кваліфікації формування таких практичних вмінь та навичок, які повинні базуватися на знанні як господарського, так і процесуального права, на вмінні користуватися правовим матеріалом, що припускає чіткі уявлення про систему права України, уміння зрозуміти зміст законодавчих актів і норм і правильно їх застосовувати в практичній діяльності.

Оскільки управлінська діяльність керівника сучасної школи належить до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта, яка за певних умов може бути компенсована самоосвітою, підвищенням своєї кваліфікації, набутим практичним досвідом. Професійна діяльність керівника ЗНЗ вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської правової культури. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, вводить у сферу соціально-економічної та правової взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу. Правова культура керівника школи як складова професійної діяльності характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є часткою сфери загальної культури праці, культури професійної управлінської діяльності.

У національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті серед основних напрямів модернізації управління освітою наголошується на підготовці та перепідготовці управлінців всіх рівнів.

Існують різні моделі навчання та підготовки керівників закладів освіти. Американська модель передбачає превентивну підготовку спеціаліста у ЗНЗ до початку кар'єри. Теоретичні знання є базою для подальшої практичної діяльності. В основі європейської моделі – набуття знань на основі практичного досвіду та подальша самореалізація людини в закладах підвищення кваліфікації або спеціальної управлінської підготовки.

В Україні навчальні плани педагогічних ВНЗ поки що не передбачають цілісного системного вивчення майбутніми керівниками основ загальнолюдської культури в усій різноманітності її форм.

Отже, система післядипломної педагогічної освіти є основною ланкою системи безперервної освіти керівників закладів загальної середньої освіти і формування їх правової культури.

На даний час післядипломна освіта виступає як гуманітарна сфера, де «здійснюється синтез трьох культур у розвитку особистості світоглядної, духовно-моральної та професійної». На першому плані у спрямованості цієї діяльності має бути розвиток особистості керівника і лише потім його розвиток як професіонала. Звідси нові вимоги до змісту післядипломної освіти, його спрямованості. Вони полягають не тільки у збагаченні й оновленні предметних і дидактико-методичних знань і не у простому додаванні до них правових, соціальних, психологічних і культурологічних знань, хоча їх значущість важко заперечувати. Їдеться про необхідність розробки освітніх програм орієнтованих на розв'язання основних завдань:

- задовольнити запит керівників на практично-зорієнтовані знання, що використовуються «тут і зараз», оскільки цей етап соціалізації визначається потребою дорослих у рольових знаннях.

Водночас важливо подолати небезпеку спрощеного підходу до достатньо складних концепцій і наукових ідей, що здатний породити про легку доступність наукового пошуку та його результатів, унаслідок чого керівники можуть виявитись носіями «напівзнань»; більш небезпечного, ніж незнання;

- забезпечити розвивальний ефект набутих знань завдяки реалізації проблемно-методологічного підходу, тобто завдяки розв'язанню завдань, що моделюють реальні практичні ситуації, які виникають у процесі управлінської діяльності. Мета подібних завдань у відкритті ідеї та оволодінні керівників принципами, засобами їх розв'язання, що підвищить рефлексивну культуру й може бути використана у практичній діяльності. Тобто, головна відміна у спрямованості змісту освіти привнесена до системи підвищення кваліфікації новою соціально-освітньою ситуацією, полягає не в кількісному зростанні набутої інформації, а в інтегративному характері знань, що віддзеркалює реальні проблеми, з якими стикаються керівники у процесі професійної діяльності.

Система безперервного підвищення кваліфікації передбачає органічний зв'язок в процесі курсового навчання та самоосвіти самих керівників ЗНЗ у міжкурсний період. Курсове навчання є стимулом для самоосвіти й орієнтує керівників шкіл на відбір певного змісту для самостійного вивчення. А самоосвіта суттєво доповнює ті знання, які слухачі отримали на курсах. Цим воно здебільшого задовольняє професійні запити, дає можливість реально розглядати практичні ситуації та завдання нормативно-правового характеру.

З метою формування правової культури керівника ЗНЗ в процесі курсів підвищення кваліфікації було впроваджено спецкурси «Правова компетентність керівника навчального закладу» та «Правове регулювання освітньої діяльності в ЗНЗ».

Основна мета цих спецкурсів полягає у наданні керівникам ЗНЗ нетрадиційних можливостей ефективного засвоєння достатньо великого обсягу сучасного законодавства, що регулює освітню діяльність загальноосвітніх навчальних закладів країни, за порівняно короткий аудиторний час на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти.

Зміст тем спецкурсів розкривається шляхом використання сучасних інтерактивних форм організації навчального процесу, методів викладання і технологією (ділові та рольові ігри, робота у мікрогрупах, дискусії, співдоповіді, «мозковий штурм», ситуаційні завдання тощо).

Основними заходами щодо формування правової культури керівників ЗНЗ високого рівня визначено такі:

у курсовий період: широке ознайомлення керівників навчальних закладів з особливостями правової бази європейського і світового досвіду; поповнення знань і практичного досвіду з питань професійних правових відносин між суб'єктами освітянського простору та держави; педагогічна підтримка в процесі навчання ініціативи та самостійності слухачів у розв'язанні різноманітних професійних ситуацій правового і не правового характеру, застосування з цією метою інтерактивних методів навчання (професійних дискусій, ділових ігор, круглих столів тощо); отримання практичних навичок роботи з правовими інформаційно-пошуковими системами, що в умовах постійного оновлення законодавства і його зростаючого обсягу є необхідною умовою успішної діяльності як юристів, так і освітян; самостійно працювати в групах над виявленням проблем нормативно-правового забезпечення освітньої діяльності ЗНЗ та застосуванням отриманих знань, коригувати практичний досвід з урахуванням нових знань, матеріалізувати результати в проектах документів, над якими працюють слухачі.

б) у міжкурсовий період: участь у постійно діючому семінарі з проблем розвитку правової культури, який проводять заклади післядипломної освіти; участь у роботі юридичних лекторів; участь у роботі регіональних і місцевих науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах; написання програми розвитку власного рівня сформованості правої культури керівника школи.

Організаційно-педагогічні умови формування правової культури керівника ЗНЗ: наявність загальної стратегії у галузі формування правової культури керівників шкіл; визначення змісту правової культури керівника ЗНЗ, який віддзеркалює зміст і структуру загальної культури керівника закладу; акцент на людиноцентриську модель управлінської діяльності; варіативність програм формування правової культури керівника ЗНЗ із урахуванням індивідуальних програм самоосвіти; врахування специфіки типових управлінських ситуацій різних категорій керівників ЗНЗ у процесі формування їх правової управлінської культури; залучення керівників в активну пізнавальну і практичну діяльність з метою усвідомлення ними процесу управління і компонентів правової культури, забезпечення змін значущих мотивів їх управлінської діяльності; оволодіння керівниками знаннями, уміннями і навиками ефективного управління на основі використання інтерактивних методів і форм навчання дорослих; формування потреб керівників у самоаналізі своїх особистих якостей, їх адекватного використання і самовдосконалення з метою оптимізації управління; моніторинг ефективності процесу формування правової культури керівника ЗНЗ.

Однією з головних умов формування правової культури керівника ЗНЗ є використання таких форм, методів і засобів, які б дозволили розвинути професійні навички, загальну управлінську культуру за рахунок активізації самого процесу, диференціації, інтегративного підходу до побудови змісту і технології процесу навчання.

Методологічною основою інтерактивного підходу до організації процесу під час формування правової культури керівників ЗНЗ є механізм психологічної та інноваційної інтерпретації керівником змісту різних джерел, методів і форм. Така інтерпретація передбачає синтез знань, умінь, у правовій сфері управлінської діяльності при вирішенні дослідницьких завдань і проблем, осмислення цих знань з позиції активного суб'єкта, переведення теорії на мову реальних управлінських дій і рішень, пов'язаних з організацією та конкретними управлінськими діями інноваційного характеру на підставі напрацьованого підходу, алгоритму, досвіду, що відбиває технологію роботи.

У процесі підвищення кваліфікації було б доцільно використовувати модульно-диференційовані технології, що складаються з окремих змістових елементів — модулів для формування певної групи професійно і особистісно-значущих якостей у відповідності з інтегративною моделлю формування правової культури керівників ЗНЗ.

Доведено, що для ефективної роботи з розвитку правової управлінської культури керівників ЗНЗ необхідними умовами є застосування активних форм організації роботи, зокрема методу аналізу конкретних ситуацій (АКС)

Ситуація — це сукупність взаємопов'язаних фактів, явищ, умов та обставин, яка характеризує конкретний етап, період або подію управлінської практики і потребує в керівника ЗНЗ відповідних оцінок, розпоряджень, правового аналізу та інших організаційних дій.

Типи ситуації:

Стандартна ситуація — повною мірою типова, часто повторюється за однакових обставинах; має одні й ті ж самі джерела, причини, може мати як негативний, так і позитивний характер.

Критична ситуація — нетипова для певної людини, колективу, як правило, не очікувано виникає, може нанести моральних та економічних збитків, потребує невідкладного і радикального втручання, перегляду критеріїв, положень, нормативів.

Екстрена ситуація — унікальна, не має в минулому аналогів; призводить до негативних змін або руйнації будь-яких об'єктів, процесів, поглядів, стосунків; веде за собою моральні та матеріальні витрати; спонукає до радикального перегляду відповідних положень, інструкцій, режимів роботи.

Розв'язання конкретних управлінських ситуацій дає можливість застосовувати набуті знання, звертатись до власного досвіду, допомагає по іншому поглянути на ту чи іншу проблему, знайти вихід із управлінських ситуацій. При цьому необхідно також приділяти увагу формування в керівників шкіл почуття психологічної безпеки, впевненості у власних силах і можливостях, створення атмосфери творчої праці у правовому полі.

Таким чином, можемо зробити висновок, що основні заходи курсового та міжкурсівного періоду підвищення кваліфікації сприяють розвитку високого рівня правової культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія / Л. І. Даниленко. — К. : Логос, 1998. — 140 с.
2. Даниленко Л. І. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник /Л. І. Даниленко. — К. : Міленіум, 2004. — 245 с.
3. Василенко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника Навч. Метод. Видання /Л. В. Василенко. — Х. : Вид. група «Основа», 2007. — 176 с.
4. Королюк С. В. Управлінська культура керівника школи / С. В. Королюк // Постметодика. — № 5-6, 2003. — С. 85-88.
5. Тремін М. Місце та роль правового виховання в процесі формування правової культури громадян / М. Тремін // «Освіта і управління»: №13, 2/3 — 2010. — С. 92-95

This paper reviews the problems of legal management culture BIS heads as part of the overall management culture, its characteristics, structure and ways of creating in the process of training in relevant institutions and self-education in 20 years of independence of Ukraine.

Key words: justice, legitimacy, law, culture, legal education, legal liability, regulatory relations, institutions of excellence, self-education, methods, techniques, tools, manager, general education, management, administrative decision, and legal expertise.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 378.147:811

Бондар Л.В.

ВПЛИВ ФАКТОРІВ СТИЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ВИБІР СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті розглядаються компоненти стилів навчання студентів технічного профілю та їх вплив на вибір навчальних і комунікативних стратегій під час формування компетенції у французькому професійно орієнтованому монологічному мовленні. Аналізуються індивідуальні особливості студентів, визначення, усвідомлення та розвиток яких сприяють формуванню стратегічної компетенції та оптимізації процесу навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення.

***Ключові слова:** стиль навчання, когнітивні стилі, навчальні та комунікативні стратегії, професійно орієнтована французька мова, монологічне мовлення.*

В умовах посилення процесів глобалізації та прагнення України інтегруватися до європейського простору спостерігається тенденція до збільшення обсягу та поглиблення міжнародних зв'язків, результатом даного явища є постійне зростання потреби у кваліфікованих фахівцях, які б володіли навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування. Існуюче протиріччя між соціальним замовленням суспільства та можливостями сучасної вищої школи ставить питання пошуку шляхів оптимізації процесу навчання професійно спрямованої іноземної мови (ІМ).

Одним із провідних принципів сучасного процесу навчання є гуманізація освіти, націлена на всебічний розвиток особистості студента засобами певного навчального предмету, формування творчої особистості, становленні її індивідуальності.

У процесі навчання іноземної мови та організації навчальної діяльності, яка вимагає проявів активності та самостійності, відбувається не лише формування навичок й розвиток умінь різних видів мовленнєвої діяльності, але й регулювання взаємодії студента з тим, чим він оволодіває. Ефективність процесу навчання профорієнтованої ІМ знаходиться в залежності від реалізації можливостей студента, які виявляються у вигляді способів, прийомів пізнавальної діяльності, його індивідуального стилю пізнання [1]. Отже, оптимізація процесу формування компетенції у профорієнтованій іноземній мові взагалі та, зокрема у французькому монологічному мовленні (ММ) можлива за умови, якщо навчальна діяльність відповідає особливостям саморегуляції та самопізнання, стильовим характеристикам особистості студентів технічного профілю, це викликає необхідність визначити ті стилі та параметри, які можуть впливати на ефективність навчання даного виду мовленнєвої діяльності. Якщо розглядати стильову поведінку як складну структуру, то системно-структурний підхід, як метод наукового пізнання, повинен бути спрямованим на виявлення взаємозв'язків між компонентами, які складають цілісну систему. Вивчення складників, які відносяться до різних рівнів і сторін розвитку особистості, при структурному розгляді цього розвитку обов'язково співвідноситься з дослідженням різних видів взаємозв'язків між самими компонентами.

Встановлення зв'язків між різними сторонами індивідуального стилю студентів необхідне для того, щоб виявити його сталість та мінливість, щоб запобігти такому явищу як «конфлікт стилів»: викладач професійно спрямованої іноземної мови часто, навчаючи студентів технічного профілю, застосовує свій «лінгвістичний» стиль викладання, ігноруючи особливості «технічного» складу інтелекту студентів та їх індивідуальні пізнавальні стилі.

Аналіз наукової літератури свідчить [2; 4; 6; 8; 10; 11], що успішність навчання іноземної мови залежить, перш за все, від певних факторів стильової поведінки, що впливають на вибір навчальних стратегій студентів, які, в свою чергу, є компонентами навчального блоку змісту навчання іноземної мови поряд з комунікативним, лінгвістичним та соціокультурним блоками. Для успішного оволодіння професійно орієнтованим ММ має особливе значення розвиток індивідуального стилю діяльності, що, за даними дослідників, має низький рівень сформованості у студентів не тільки початкового, але й просунутого етапу навчання [7; 8; 11]. Здійснено низку досліджень, присвячених вивченню індивідуального стилю навчання, когнітивних стилів, їх значення у формуванні стратегічної компетенції під час навчання ІМ [2; 4; 8; 10; 11].

Але на сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ недостатньо вивчене питання особливостей навчальних стилів студентів технічного профілю, їх компонентів, когнітивних стилів та їх параметрів, визначення та врахування яких є передумовою ефективного навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення.

Метою статті є аналіз теоретичних передумов формування індивідуального навчального стилю студентів технічного профілю та визначення його компонентів, загальних тенденцій домінування певних його параметрів, аналіз необхідних стратегій навчання, які сприяли б оптимізації процесу формування компетенції у професійно орієнтованому монологічному мовленні.

Для ефективного навчання французької мови професійного спрямування необхідно розглянути фактори стильової поведінки студентів технічного профілю, які впливають на вибір ними навчальних стратегій й на успішність формування компетенції саме у монологічному мовленні. Аналіз наукової літератури [1; 4; 5; 8; 10; 11] з даного питання дозволив поділити чинники впливу на наступні групи:

1) Когнітивний аспект – особливості, які пов'язані з особистістю студента: сформований стиль навчання студента (стилі кодування, когнітивні стилі та їх параметри, стилі мислення). Стилі кодування інформації – суб'єктивні засоби, за допомогою яких у ментальному досвіді студента відображається оточуючий світ. Виділяють відповідно три основні сфери «сенсорного досвіду»: візуальну, аудіальну та кінестетичну. Таким чином, в залежності від домінування каналу сприйняття матеріалу майбутніх спеціалістів технічного профілю, необхідно варіювати опори під час навчання ММ.

Стилі переробки інформації (когнітивні стилі) є «конструктами» взаємодії когнітивної та особистісної сторін, що забезпечують стійкість у способах і стратегіях пізнання та дії. Поняття «когнітивний стиль» пов'язане з роботами психологів Г. Віткін, Г. Гарднера та багатьох інших зарубіжних та вітчизняних дослідників [4; 5; 8; 9; 12].

На сучасному етапі стильові дослідження поглиблюються та номенклатура когнітивних стилів збільшується за рахунок виділення нових форм стильової поведінки: холістичність/серіалістичність (індивідуальні розбіжності в особливостях навчальної діяльності) – холісти виявляють схильність до перевірки загальної супозиції, одночасно беручи до уваги велику кількість даних, а серіалісти вивчають матеріал «крок за кроком», звертаючи увагу на окремі аспекти завдання; конвергентність/дивергентність; асимілятивний/дослідницький стиль – схильність вирішувати проблеми у межах певних правил, інтерпретуючи нову інформацію в рамках раніше засвоєного досвіду, або орієнтація на пошук нових способів вирішення завдань, базуючись на активному дослідженні проблеми. Асимілятори частіше застосовують когнітивні стратегії під час навчання ІМ, а дослідники мають нижчий рівень знань, але більш високу мотивацію та позитивне ставлення та частіше застосовують соціо-афективні стратегії.

Визначення домінування когнітивних стилів студентів є важливою передумовою оптимізації навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення, що дозволяє зрозуміти доміанти переробки інформації та допомогти скорегувати ті особливості за допомогою різних навчальних стратегій, які заважають ефективному навчанню ММ.

Розглянемо когнітивний стиль диференційованість поля з параметрами полезалежність та полenezалежність та тип реагування з параметрами – імпульсивність та рефлексивність. Експерименти Г.Віткіна [12] дозволили йому виявити різне сприйняття щодо фігури та фону. Виявилося, що одним важко виділити домінуючий стимул (фігуру) від того, що знаходиться на периферії поля зору. Вони відрізняються цілісністю сприйняття та називаються полезалежними. Інші – могли швидко вичленити фігуру, ізолювати її від оточуючих стимулів, що складають фон. Їх було названо полenezалежними, їх сприйняття відрізняється аналітичністю та деталізованістю. Було виявлено, що полезалежні більш виявляють інтерес до гуманітарних наук, а полenezалежні – до фізико-математичних. За даними досліджень тип студента відповідно до когнітивного стилю впливає на використання ним стратегій навчання: полезалежні та полenezалежні по когнітивному стилю різним чином оволодівають знаннями та вміннями, що відображається на результатах їх навчальної діяльності. Полenezалежні частіше застосовують когнітивні стратегії під час навчання ММ, залежні від поля, навпаки, мають більш глобальний підхід, бачать світ як одне ціле, що не може піддаватися аналізу, їм важко відділити елемент від його контексту, їм легше відразу зрозуміти головне у проблемі, так як їх бачення світу є більш узагальнюючим. Вони є більш відкритими, гнучкими та більш «компетентними» у міжособових відносинах, тобто вони частіше застосовують соціо-афективні стратегії під час продукування монологічного висловлювання. У полenezалежних студентів швидше проходить процес переносу знань та вмінь в нові умови, їм легше виділити суттєві зв'язки та відношення, вони надіються на себе під час навчання, полезалежні на інших.

Успішність в навчальній діяльності залежить також від типу реагування. Таким типом реагування є когнітивний стиль імпульсивність-рефлексивність.

Рефлексивні більш точно оцінюють стимули в результаті сприйняття, більше витрачають часу на вирішення завдання, використовуючи при цьому різноманітну інформацію, мають багато варіантів вирішення завдань порівняно з імпульсивним типом, але вони є більш невпевненими, боючись зробити помилку, що пояснюється їх прагненням виконувати завдання якісно. Когнітивний стильовий параметр імпульсивний-рефлексивний виявляється як при сприйнятті, так і при продукції.

Під час вирішення складних завдань імпульсивний тип не прогнозує наслідків своїх дій та прийняття рішень. Рекомендується вводити з метою зниження імпульсивності прийоми вербалізації: думати вголос, обґрунтовувати твердження. Такий супровід внутрішніх дій звуковою мовленнєвою артикуляцією під час продукування монологічного висловлювання допомагає зменшити кількість помилок. Під час засвоєння та запам'ятовування інформації вербалізація допомагає імпульсивним, а рефлексивним вона заважає, гальмуючи розумові процеси. Рефлексивні студенти під час виконання вправи з продукування підготовленого монологічного висловлювання витрачають більше часу на підготовчий етап завдання, в той час як імпульсивні минувають фазу планування і безпосередньо починають продукування ММ, застосовуючи паралінгвістичні засоби та соціо-афективні стратегії. Студентам з домінуванням даного типу необхідно застосовувати стратегії, що допоможуть передбачати наслідки, витрачати більше часу на підготовчий етап – планування монологічного висловлювання та посилювати самоконтроль.

Стилі мислення являють собою індивідуально-своєрідні способи виявлення та формулювання проблемної ситуації й пошуку шляхів її вирішення. За змістом мислення поділяється на наочно-образне та вербально-логічне, яке характеризується різними одиницями узагальнення (образ, поняття), спілкування (символ, знак), зв'язок з видами пам'яті (емоційно-образна, вербальна). У Франції набув поширення нейро-педагогічний

підхід, суть якого у поєднанні стратегій навчання, які б активізували роботу як лівої так і правої півкулі мозку [8;11]. У студентів технічного профілю домінує вербально-логічне мислення, у них, як правило, спостерігається домінування лівої півкулі мозку, що впливає певним чином на застосування ними когнітивних стратегій, а використання логіко-синтаксичних та структурно-мовленневих схем сприяє більш ефективному навчанню ММ. Під час навчання ІМ вони акцентують увагу на засвоєння граматики, вдаються до контрастивного аналізу французької та рідної мов для усвідомлення певних явищ ІМ. Їм важко вдається засвоїти просодичні засоби мови, тобто при продукуванні усного висловлювання у них виникають труднощі інтонаційного оформлення та поділу слів на ритмічні групи, що є важливим для французької мови. Отже, необхідно вводити такі мовленнєві завдання, які б сприяли активізації роботи правої півкулі мозку та розвивали наочно-образне мислення студентів технічного профілю.

2) Соціокультурні особливості. Однією з передумов, що впливає на вибір стратегій, є також «біографічний фактор», який містить такі складові як вік, стать, етнічне походження або рідну мову. Особливого значення набуває врахування рідної мови у зв'язку з явищем інтерференції та застосуванням перенесення стратегій з української мови на французьку. Студент для заповнення «лакун» користується компенсаторними стратегіями, як лінгвістичними, так і паралінгвістичними. Перші тісно пов'язані з мовою LS langue source (мова-джерело) та LC langue cible (мова, яка вивчається). Студент, наприклад, може використовувати слова з LS, застосовуючи правила морфології LC, спосіб, що називається (p̃r̃igr̃inisme), також під час створення повідомлення на LC вводити слова з LS (alternance); можливе створення «неологізмів» - використання, наприклад, суфіксів однієї мови для передачі понять іншої (surgr̃iñralisation) або, не знаючи відповідної лексичної одиниці, вдаватися до опису її іншими словами (p̃r̃iphr̃ase).

3) «Ситуаційний фактор» включає рівень компетентності студента – чим більш компетентний студент, тим більш ефективно він застосовує ту чи іншу стратегію. За даними досліджень методистів використання когнітивних стратегій зменшується пропорційно до часу їх використання, а метакогнітивних, в свою чергу, зростає. Використання ж соціо-афективних стратегій залишається протягом усього періоду однаково невеликим. До даного фактору входять також «педагогічні підходи» (тобто варіювання використання стратегій в залежності від стилю викладання: аналітичного чи комунікативного), мова, що вивчається (рівень складності цієї чи іншої іноземної мови впливає на вибір стратегій навчання), «навчальні завдання» (студенти використовують різні стратегії в залежності від формулювання завдання).

4) «Афективний фактор» відображає мотивацію, наприклад, рефлексивні студенти схильні до внутрішньої мотивації, в той час як імпульсивні керуються зовнішньою негативною мотивацією – намагання уникнути покарання, фактор «індивідуального рівня» – професійна орієнтація студента, «рівень метакогнітивної свідомості», «інтелектуальний компонент» (чим ефективніше студент застосовує стратегію, тим повніше він може пояснити її використання).

Отже, індивідуальний стиль навчання формується по мірі освоєння суб'єктом різних видів стильової поведінки, тому його не можна розглядати як характерне для студента одномірне, стійке, домінуюче утворення. Стильовий підхід дає можливість використовувати внутрішню диференціацію, що передбачає врахування індивідуальних пізнавальних можливостей кожного студента у рамках загального для всіх гетерогенного освітнього простору. Формування індивідуального стилю студента, який є передумовою ефективного застосування навчальних стратегій навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення, передбачає наступні завдання:

- виявлення стильових переваг студента на певному етапі у процесі навчання ММ, а також усвідомлення домінуючих та недостатньо розвинених компонентів цього типу стильової поведінки, як студентом, так і викладачем;
- створення умов для актуалізації наявних пізнавальних стилів студента на всіх рівнях стильової поведінки;

- розвиток базових механізмів стильової поведінки на кожному рівні: розширення способів поведінки, пов'язаних з освоєнням різних стилів на різних рівнях; створення умов для взаємодії різних пізнавальних стилів під час навчання ММ на конкретному етапі формування компетенції у ММ та під час навчання продукування різних типів монологічних висловлювань.

Когнітивні, афективні та соціокультурні компоненти навчального стилю не завжди можуть бути контрольованими та керованими, впливаючи на вибір навчальних та комунікативних стратегій студентами під час навчання ІМ та монологічного мовлення, зокрема. Використання ж стратегій, у свою чергу, повинно бути усвідомленим, може бути скорегованим, спрямованим на розвиток «слабких сторін» та актуалізацію «сильних сторін» компонентів стильової поведінки студентів технічного профілю, оптимізуючи процес навчання професійно орієнтованої іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Архипов В.В. Проявление умственной самостоятельности студентов разного когнитивного стиля: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Архипов Вадим Валерьевич. - С.-П., 1999. - 157 с.
2. Білоножко Н.Є. Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу: дис...канд.пед.наук: 13.00.02 / Білоножко Наталія Єліковна. - К., 2010. - 263 с.
3. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зимовина Ольга Алексеевна. - Сочи, 2001. - 280 с.
4. Ким Э.М. Методическая система обучения монологическому высказыванию на темы специальности в группах иностранных студентов медицинского профиля с учетом когнитивных стилей учащихся : автореф. дис. на соискание уч. степени канд... пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Э.М. Ким. - Москва, 2010. - 21 с.
5. Лозовская Л.Б. Методика организации дифференцированного обучения решению физических задач на основе учета когнитивных стилей учащихся: дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лозовская Людмила Борисовна. - Киров, 2006. - 193 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах //Іноземні мови. - К.: Ленвіт. - 2010. - №3. - С. 3-10.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. - Спб.: Питер, 2004. - 384 с.
8. Cyr P. Les stratégies d'apprentissage / P. Cyr, C. Germain. - Paris: Clї International, 1998. - 183 p.
9. Gardner H. Frames of Mind: The theory of Multiple intelligence H. Gardner. - N.Y. Basic Books, 1993. - 444 p.
10. Oxford. R. Language learning strategies / Rebecca. L. Oxford. - Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. - 343.
11. Tardif J. Pour un enseignement stratїgique. L'apport de la psychologie cognitive / Jacques Tardif . - Montrїal, Editions logiques, 1992. - 472 p.
12. Witkin H. A., Moore C A. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications // Review of Educat. Research, 1977. - V. 47. - P. 1-64.

Behavioral styles factors affecting choosing learning strategies by technical departments students in monologic oral competency development.

The present article deals with the behavioral styles components affecting choosing learning and communicative strategies by technical departments students in the French for Specific Purposes monologic oral competency development.

Individual students particularities are analysed, their detection, realization and development can favour strategic and optimize monologic oral production for specific purposes competencies development.

Key words: *learning style, cognitive style, learning and communicative strategies, French for Specific Purposes, monologic oral production.*

УДК 373.5.016:82(100).09

Братко В.О.

УКРАЇНА ТА ЇЇ ІСТОРІЯ В ЛІТЕРАТУРІ: ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПОВІСТІ М.В. ГОГОЛЯ «ТАРАС БУЛЬБА» НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ (7 КЛ.)

У статті розглядається методика вивчення повісті М.В. Гоголя «Тарас Бульба» на уроках світової літератури в основній школі за умов інтегрованого підходу до навчання.

Ключові слова: інтегрований підхід, світова література, твори живопису, фольклор, основна школа.

Самостійна пізнавальна діяльність учнів можлива там, де створюються сприятливі умови для її розвитку. У цьому велику роль відіграє інтегрований підхід до вивчення художніх творів про Україну та її історію на уроках світової літератури в основній школі.

В енциклопедії освіти інтегрований підхід подається як *«підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегрованого підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань ... предмета, курсу, розділу, теми»* [3, с. 356]. Інтегрований підхід реалізується у процесі вивчення навчальних дисциплін, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю й корекції навчальних досягнень учнів. Науковим дослідженням, шкільною практикою доведено, що зміст навчального матеріалу може здійснюватися на різних рівнях інтеграції з допомогою різних підходів. На думку О.Я. Савченко, поєднання навколо однієї теми на уроці відомостей з інших навчальних дисциплін *«сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати яекесь явище, поняття, досягти цілісності знань»* [5, с. 260].

Метою інтегрованого уроку на тему «Запорозька Січ на сторінках повісті «Тарас Бульба» є становлення людини, яка вміє мислити, зіставляти, аналізувати, розуміти й емоційно сприймати літературу, рідну і світову, твори живопису. Вивчення художніх творів про Україну та її історію з залученням фольклорних джерел та живопису – один із шляхів активізації викладання літератури, зокрема світової, в загальноосвітній школі, який сприяє глибшому засвоєнню цього предмета, розвитку естетичного смаку учнів основної ланки, незалежно від того, яку професію вони оберуть.

Джерелом активності на такому уроці є художньо-естетична діяльність учнів: сприйняття повісті «Тарас Бульба»; пошук народних прислів'їв та приказок про козаків і козацтво; розуміння смислу, закладеного малярами в картинах, ілюстраціях, малюнках. Зміст уроку світової літератури інтегрується зі змістом інших навчальних предметів основної школи, а саме: історією України, українською літературою й творами живопису. На уроці розповідаємо учням історію написання повісті М.В. Гоголя «Тарас Бульба», її історичну та фольклорну основи, з'ясовуємо читацькі сприйняття семикласників, уводимо їх у світ мистецтва (малюнок Т.Г. Шевченка «Тарас зустрічає своїх синів», картина І.Ю. Рєпіна «Запорозьці», ілюстрації В. Лопати та ін.).

Перший етап уроку – розповідь про героїчні сторінки в історії України – Запорозьку Січ. М.В. Гоголь з великою увагою вивчав минуле рідного краю і справедливо вбачав у козацькій добі героїчний зміст. В історичному коментарі вчителя знайде місце розповідь про проблеми історії українського козацтва й Запорозької Січі, які надто цікавили письменника. «Тарас Бульба», як ми знаємо, не єдиний твір письменника про національно-визвольну боротьбу українського народу. Напередодні закінчення першого видання повісті «Тарас Бульба» М. Гоголь написав

низку художніх творів про козацьке минуле України: повісті «Страшна помста», «Кривавий бандурист», незавершений роман «Гетьман» та уривки з історії України.

Працюючи над повістю, М. Гоголь заглиблюється в історичні матеріали про минуле України та використовує різні літературні та історичні матеріали. Коло відомих йому історичних джерел досить широке: спогади європейців, рукописні списки українських літописів – Самовидця, Величка, Граб'янки та ін. У Росії на той час також вийшла «Історія про козаків запорозьких» С. Мишецького. Для М.В. Гоголя як письменника-історика, безумовно, найвищий інтерес викликала доба уніатських війн XVI-XVII ст. Дослідження козацької доби, зокрема Запорозької Січі, забарвлене у письменника не тільки науковим, а й образним сприйняттям. Відомо, що М.В. Гоголь у 30-х р. активно вів науково-педагогічну працю як професійний історик: читав лекції в університеті, писав статті. Одночасно його приваблювали й хвилювали значні історичні події, що мали яскраво виражений національний характер.

В історії козаччини рід Гоголів посідає помітне місце. Найвідомішим слід визнати Остапа Гоголя, про якого відомо чимало. У роки Хмельниччини гетьман призначив його уманським, згодом подільським полковником. У 1663 р. як брацлавський полковник він брав активну участь у поході гетьмана Тетері на Правобережну Україну. Наступного року перейшов на бік московського царя й невдовзі став активним помічником Петра Дорошенка, з рук якого одержав титул наказного гетьмана Правобережної України. Після 1674 р. Остап Гоголь відійшов від політичної діяльності й постригся в ченці Межигірського монастиря, де помер 1679 року [4, с. 145].

Відомим є також ім'я і Андрія Гоголя, якого пам'ятають насамперед як пропольськи налаштованого діяча. Узнявши до уваги імена синів Тараса Бульби в однойменній повісті, відмітимо те, що, вочевидь, письменник наділив обох головних героїв певними рисами своїх предків [7, с. 14].

Розповідаючи про творчу історію повісті «Тарас Бульба», учитель підкреслює, що М.В. Гоголь дописав нові розділи, увів інших персонажів, конфлікти, ситуації та цікаві подробиці до опису Запорозької Січі, заново переробив сцену виборів кошового, не зачепив лише першого розділу, сцену приїзду синів, від'їзд Тараса з синами на Січ й опис степу. Другу редакцію повісті «Тарас Бульба» відомий російський критик В.Й. Белінський назвав «нескінченно прекрасною», підкреслюючи епічний характер повісті: «*Тарас Бульба*» є уривок, епізод із великої епопеї життя цілого народу» [1, с. 324].

Найважливішим у зображенні Запорозької Січі в повісті – її значення в історії українського народу. Учні мають усвідомити, що достовірність змальованих історичних подій не документальна, а правдиво історична, оскільки цей твір історичний не за відповідність фактам, а за правильністю відтворення духу історії, яка поставила народ у центрі літопису. Найвірогідніше припустити, що події в повісті розгортаються наприкінці XVI – у першій третині XVII ст., коли протистояння українського козацтва, зокрема запорожців, і польської влади в Україні набувають гострого антагонізму. Не варто шукати конкретний історичний прототип головного героя Тараса Бульби (Богдана Хмельницького чи Остряницю) або якийсь конкретний історичний епізод у повісті. Письменник не дотримувався точної хронології зображення. Для нього важливою була достовірність героїчного епосу.

Як влучно висловився М.В. Гоголь про козацтво: «*Його викресало з народних грудей кресало лиха*» [2, с. 13]. Письменник не приховував свого романтичного захоплення історією Запорозької Січі: «*Так ось вона, Січ! Ось те гніздо, звідки вилітають усі ті горді й дужі, як леви! Ось звідки розливається воля й козацтво на всю Україну!*» [2;31]. Показовою є картина прощання запорожців із Січчю, коли вони вирушають у похід: «*Коли рушив табір і потягся з Січі, всі запорожці повернули голови назад.*

«*Прощай, наша мати! – сказали всі майже в одне слово, – нехай же тебе боронить бог від усякого нещастя!*» [2, с. 54]. Запитаємо в учнів: *Яка ж вона,*

Запорозька Січ? Які її закони та традиції? Розкажіть про життя українських козаків за повістю «Тарас Бульба», народними піснями та думами. Семикласники знайомі з історією цієї доби з уроків історії України, тому вони самостійно можуть упоратися з завданнями та повідомленнями на задану тему.

На уроці радимо виразно прочитати фрагмент повісті: *«...і завелося козацтво – цей широкий гуляцький заміс української натури, “ і коли всі перевози, яри та байраки, всі зручні місця засіялися козаками, що їм і ліку ніхто не знав, і сміливі товариші їхні могли відповісти султанові, охочому знати про їхнє число: «А хто їх знає? У нас їх по всьому степену: що байрак, то й козак». <...> Це був справді надзвичайний вияв української сили: його викресало з народних грудей кресало лиха. <...> Усім відомо вже з історії, як козацька безнастанна боротьба і невсипуще життя порятували Європу від бусурменських наскоків, які щохвилини загрожували їй повною руйною. Королі польські, ставши замість удільних князів володарями цих просторих земель, хоч би й далекими та слабосилими, зрозуміли, чого варте козацтво і яку може дати користь така войовнича вартова сила. Вони потурали йому і улесливо шукали з ним згоди. Під їхньою, хоч і далекою, владою гетьмани, з-поміж козаків таки обрані, єднали околиці й курені в полки та належні округи. Не було це лавне рекрутоване військо, такого ніхто б і не побачив; та на випадок війни й посполитого рушення за вісім днів, не більше, усе козацтво було вже на конях і при зброї, маючи тільки один червінець платні від короля, і за два тижні набиралося таке військо, якого не набрати жодній рекрутчині. Похід кінчався – усі вояки розходилися по луках та ланах, на дніпровські перевози – ловили рибу, торгували, варили пиво, і всі були вільними козаками. Тогочасні чужинці справедливо дивувалися надзвичайним талантам козацьким. Не було такого ремесла, що його не знав би козак: накурити горілки, спорядити воза, натерти порошу, справити ковальську, слюсарську роботу, а на додачу – загуляти, щоб аж небу було душно, пити й гуляти так, як уміє тільки козак, “ усе це було йому до снаги. <...> Тут козацька вдача набувала шаленого, могутнього розмаху і дужої постави» [2, с. 12-15]. Як бачимо, саме такою письменник зобразив Запорозьку Січ у своїй повісті «Тарас Бульба».*

Фольклорні джерела «Українські народні пісні» М.М. Максимовича, «Запорозька старовина» І. Срезневського, «Малоросійські і червоноруські народні думи» П. Лукашевича слугують М.В. Гоголю матеріалом для висвітлення специфічності й важливості окремих подій у творах. Саме в народній творчості письменник шукав вираження багатирського і яскравого народного характеру, розгадку історичної долі народу. Як відомо, митець сам збирав народну поетичну творчість, а також просив матір, сестер, знайомих записувати для нього народні пісні, казки, загадки, прислів'я. Так, у час створення «Вечорів...» він пише листа матері у Василівку, щоб вона прислала йому матеріали про українські звичаї, традиції народного життя, одягу: *«Моя дорогенька мамонько... ви добре знаєте звичаї і вдачу наших українців... Це мені дуже, дуже потрібне... від верхнього одягу до чобіт, з примітками, як це все називається в найбільш вкорінених, у найстарших, найбільш стійких українців... точні й правдиві назви одягу, ношеного в гетьманські часи... описи сватання, не опускаючи найменших дрібниць... Також декілька слів про коляди, про Івана Купала і про русалки... Крім того, про різних духів, або домовиків, то про них у найменших подробицях...».* Ще за часів перебування в Ніжинській гімназії М. Гоголь завів «підручну енциклопедію», яку заповнював до 1831-1832 рр. фольклорними та історично-етнографічними матеріалами.

Надзвичайно важливим у поступі учнів до усвідомлення змісту художніх творів про Україну та її історію є усна народна творчість, яка вивчається на уроках

української літератури: прислів'я й приказки, історичні пісні й думи. Фольклорне підґрунтя забезпечує доступність сприйняття художніх творів та поповнює знання учнів. Вивчаючи повість М.В. Гоголя «Тарас Бульба», радимо дати учням випереджальне завдання: *Знайдіть і запишіть прислів'я та приказки про козаків і козацтво*. На уроці семикласники пригадують, що вони знають та пам'ятають з уроків української літератури про прислів'я та приказки.

Прислів'я – жанр фольклорної прози, короткий художній твір узагальнюючого характеру, що являє собою сталий образний вислів у формі логічно завершеного повного судження (речення) з висновком, переважно з двох частин і, як правило, вживається в переносному значенні. Приказка – жанр фольклорної прози, короткий сталий образний вислів констатуючого характеру, що має одночленну будову, нерідко становить частину прислів'я, але без висновку, і вживається в переносному значенні. Отже, прислів'я та приказки – це короткі влучні вислови, які в художній формі типізують явища життя, своєрідний збірник правил, якими людина має керуватись у повсякденному житті. Наприклад: *береженого Бог береже, а козака – шабля; де два козаки, там три гетьмани; не той козак, що за водою пливе, а той, що проти води; хліб та вода, то козацька їда; козак з біди не заплаче; до булави треба голови; місяць – козаче сонце; степ та воля – козацька доля; козацькому роду нема переводу; терпи, козак – отаманом будеш; Січ – мати, а Великий Луг – мати; кінь та ніч козакові товариші; де козак, там і слава; козак мовчить, а все знає; де байрак, там і козак та інші*.

Використання творів живопису на уроці потребує значної підготовки, оскільки проводиться докладний аналіз репродукцій картин художників, а також ілюстрацій. Проте уміле використання творів мистецтва створює зацікавлену атмосферу на уроці, налаштовує учнів на поглиблене розуміння літературного тексту. Знайомство з репродукціями картин, ілюстраціями, порівняння їх з художніми творами увиразнює специфіку кожного виду мистецтва. Ця важлива проблема знайшла відображення в доробку російських та вітчизняних методистів: К.П. Бабенко, В.С. Гречинської, С.О. Жили, Є.М. Колокольцева, З.С. Старкової та ін. Огляд їхніх методичних праць засвідчує необхідність використання творів мистецтва на уроках літератури з метою формування естетичного смаку учнів основної школи, посилення інтересу до вивчення предмета, збагачення духовного світу кожної особистості.

З метою поглибленого вивчення повісті М.В. Гоголя «Тарас Бульба» звертаємось до творчості відомих художників XIX–XX століть, яких приваблювала Запорозька Січ, сторінки її славної історії. Слід зазначити, що до ілюстрування повісті М. Гоголя «Тарас Бульба» зверталось чимало російських та вітчизняних митців: Т.Г. Шевченко, О.М. Герасимов, О.П. Бубнов, І.Ю. Рєпін, Д.О. Шмаринов, Є.А. Кибрик, А.О. Платов, С.В. Іванов, С.І. Васильківський, П.П. Соколов, М.Г. Дерєгус, В. І. Лопата та ін.

За браком часу неможливо дати на уроці повну інформацію про твори мистецтва, але привчати розуміти і любити їх – це одне з важливих завдань учителя-словесника. Під час уроку використовуємо різні організаційні форми: колективну, групову, індивідуальну. Діяльність учителя та учнів реалізовується у процесі використання різних методів навчання: бесіди, розповіді, роботи з репродукціями картин та ілюстраціями, пояснення незнайомих слів, творчих самостійних завдань. Основні етапи роботи над картиною: сприймання зображення; відомості про жанрову специфіку картини; осмислення її за запитаннями; прочитання (усно) картини; виконання (письмово) творчого завдання за картиною. Запитання до творів живопису можуть бути такі: *Які почуття викликала у вас картина (ілюстрація, малюнок)? Якими засобами досягає цього художник? Зверніть увагу на природу, людей і опишіть їх. Яке враження у вас склалося від картини (ілюстрації, малюнка)?*

Значущість ілюстрацій визначаємо, виходячи з цільових установок уроку. Цей критерій слугує надійним орієнтиром відносно можливостей використання репродукцій картин, малюнків, ілюстрацій в їх основних функціях, як: 1) джерело набуття нових знань; 2) засіб конкретизації художнього тексту; 3) засіб повторення й застосування знань учнів.

Останній етап інтегрованого уроку – це робота з репродукцією картини «Запорожці» («Запорожці пишуть листа турецькому султанові» (1880-1891), розповідь про роботу художника над нею і малюнком Т.Г. Шевченка.

І.Ю. Репін був добре обізнаний з історією України. Російський художник народився в Україні на Слобожанщині (тепер Харківська область). У той час там проживали нащадки запорізьких козаків, і Репін охоче слухав розповіді про козацьку вольницю « Запорозьку Січ, дедалі глибше пізнавав український народ. Закоханість в Україну, її землю, історію, культуру й природу художник проніс через усе своє довге життя (прожив 86 років). У листі до В. Стасова він писав: *«До заснування цього лицарського народного ордену нашого брата десятками тисяч гнали в рабство та продавали як худобу на ринках Трапезунда, Стамбула та інших турецьких міст. Але всіх цих людей об'єднує сміх. Сміх вільних, не рабів, які просто не можуть боятись такого страшного і справді могутнього тоді ворога, як турецький султан – бо зневажають його, бо для них він – раб своєї влади, тоді як вони живуть так, як казав колись славетний Іван Богун: «Не схилюсь ні перед ким, окрім як перед Господом Богом, та й то тільки з доброї волі!»*

Сам І.Ю. Репін гостро відчував брак додаткового матеріалу. У 1887 році він познайомився з Д.І. Яворницьким. За порадою знавця історії запорозького козацтва І. Репін відвідує Кубань, Україну, зокрема, Запоріжжя та О. Хортицю. Художника цікавило все: події, люди, обстановка, одяг, аксесуари тощо.

Українській землі митець присвятив кілька полотен: «Вечорниці» («Досвітки»), незакінчене «Запорозька Січ», «Чорноморська вольниця», «Гопак».

Для роботи над картиною можемо використати такі запитання: *Уважно подивіться на обличчя і пози героїв, які зображені на картині «Запорожці». Яким настроєм просякнута картина? Якими засобами створюється такий настрій? Як художник передає бойовий дух козаків? Хто з персонажів картини, на вашу думку, є найвиразнішим? Серед героїв картини є й ті, кого сам художник називав Тарасом Бульбою, Остапом і Андрієм. Знайдіть їх на полотні та обґрунтуйте свій вибір. Учні відповідають, що картина подобається їм своєю життєрадісністю, веселощами, які відчуються від кожного погляду героїв, руху тощо. Пожвавить роботу на уроці запитання для учнів: *Чим співзвучні повість М.В. Гоголя «Тарас Бульба» і картина І.Ю. Репіна «Запорожці пишуть листа турецькому султанові»?**

М.В. Гоголь та І.Ю. Репін захоплюються героїзмом і відданістю свого народу, який готовий захищати рідну землю й незалежність ціною власного життя. Підбиваючи підсумки, скажемо, що письменник М.В. Гоголь і художник І.Ю. Репін, – наші земляки, своїм корінням тісно пов'язані з Україною. Вони пронесли через усе своє життя любов до рідної землі. М.В. Гоголь працював над повістю «Тарас Бульба» 9 років, а І.Ю. Репін над картиною «Запорожці» – 11 років.

Найпершою і справді яскраво образною ілюстрацією до повісті «Тарас Бульба» є сепія великого поета і художника Т.Г. Шевченка. Про її існування знали ще з 1888 р., але не були відомі дата, сюжет й місцезнаходження малюнка. У всіх працях, присвячених творчості Т.Г. Шевченка, в оглядах ілюстративних матеріалів за доробком М.В. Гоголя, ця сепія називалась «Сцена з «Тараса Бульби». Лише в 1951 р. вона була знайдена в фондах Ермітажу, а підписана і датована художником 1842 роком.

Пояснюємо учням слово *сепія* (з грец. – каракатиця), яке означає: 1) рід морських головоногих молюсків; 2) фарба для малювання сіро-брунатного кольору,

що її одержують із секрету чорнильної залози сепії або малюнок, виконаний цією фарбою; фотографія коричневого тону [6, с. 755]. Уважно розглядаємо малюнок, який відображає сцену приїзду Тарасових синів до батька. Головне в ньому не зображення деталей українського побуту, а драматизм подій, яскраві образи діючих осіб, зображених Т.Г. Шевченком: міцний Тарас, здоровенний Остап, мамин мазунчик Андрій і сама мати, бідна старенька, яка прагне примирити всіх. І малюнок, і вірш-звернення Т.Г. Шевченка до М.В.Гоголя – свідчення великої поетової любові до письменника:

*За думою дума роєм вилітає;
Одна давить серце, друга роздирає,
А третя тихо, тихесенько плаче
У самому серці, може, й Бог не бачить.*

*Кому ж її покажу я,
І хто тую мову
Привітає, угадає
Великеє слово?*

*Всі оглухли – похилились
В кайданах... байдуже...
Ти смієшся, а я плачу,
Великий мій друже... [8, с. 217]*

Отже, інтегрований урок світової літератури сприяє розвитку пізнавального мислення й пізнавальних інтересів учнів, забезпечує якісно новий рівень знань та посилює їх виховний вплив. Через взаємну опору під час засвоєння провідних понять, фактів, явищ, подій інтегровані уроки світової літератури підвищують ефективність навчання: допомагають привести до єдиної системи знання шкільних навчальних предметів.

Список використаних джерел

1. Белинский В.Г. Статьи о классиках // О русских классиках и повестях г. Гоголя. – М. : Художественная литература, 1970. – 607 с.
2. Гоголь Микола. Тарас Бульба. Переклади з російської. – К. : Видавництво «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», 2006. – 286 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Підкова І.З., Шуст Р.М. Довідник з історії України: В 3 т. – Т. 1. – К. : Генеза, 1993. – 239 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
6. Словник іншомовних слів / За ред. академіка АН УРСР О.С. Мельничука. – К. : Головна редакція рад. енциклопедії, 1985. – 966 с.
7. Стронецький Остап. Гоголь. – Львів: «Світ», 1994. – 306 с.
8. Шевченко Т.Г. Кобзар. Вступна стаття О. Гончара. К. : Дніпро, 1980. – 613 с.

The article is devoted to the methodology of studying M.V. Gogol story «Taras Bulba» at the lessons of world literature at main school providing integrated approach to studies.

Key words: *integrated approach, world literature, works of art, folklore, main school.*

УДК 373. 016:811.161.2' 367.626

Бурдаківська Н.М., Галицька М.М.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ПРИКМЕТНИКА

Стаття присвячена проблемі розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення теми «Прикметник».

Ключові слова: прикметник, мовлення, граматичні категорії, види мовлення, мовленнєвий розвиток.

Основне завдання сучасної школи – формувати гармонійно розвинену особистість. Важливим елементом такого непростого і різнобічного процесу є розвиток мовлення дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток особистості, формування її світогляду, уміння встановлювати зв'язки з іншими людьми, і нарешті самореалізація в суспільстві. А відтак сучасний підхід до вивчення початкового курсу рідної мови визначає як основний принцип його засвоєння всебічний розвиток мовлення учнів.

Розвивати мовлення – означає навчати учнів правильно та раціонально, згідно з літературними мовними нормами володіти повним арсеналом мовних засобів під час структурування зв'язних висловлювань. Тому навчальною програмою визначено завдання, які класовод має розв'язати у цьому плані: поповнення й активізація лексичного запасу, формування вмінь усного та писемного мовлення, забезпечення розумового розвитку школярів. Саме тому на кожному уроці необхідно працювати над словом і словосполученням, образним висловлюванням, чіткістю й доцільністю їх використання у мовленнєвому процесі, умінням свідомо оформляти власні думки, розвивати інтерес до слова й опанування граматичним матеріалом.

Прикметник – це частина мови, яка має невичерпні можливості збагачення й вираження словника дітей, надання висловленому точності й образності, яскравого емоційного забарвлення. Адаже мовлення молодших школярів обмежене, бідне та нечітке завдяки звуженому вживанню прикметників, невмінню користуватися їх багатозначністю, синонімічністю й антонімічністю тощо.

Слід зазначити, що дидактичний матеріал підручників з рідної мови для початкових класів містить переважно вправи, які за частую сприяють засвоєнню учнями граматичних категорій прикметника та правопису його форм.

Метою статті є створення лексико-граматичних завдань, вправ і творчих робіт, що сприяють як ефективному засвоєнню граматичного матеріалу, так й умілому застосуванню набутих знань у мовній практиці, а відтак розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення прикметника як частини мови.

Формування граматичного поняття «прикметник» у молодших класах здійснюється поетапно:

1 клас: ознайомлення зі словами – назвами ознак; уміння ставити до слів запитання *який? яка? яке? які?*; співвідношення слова і зображення відповідної ознаки;

2 клас: визначення слів, що відповідають на питання *який? яка? яке? які?*; утворення словосполучень «іменник + прикметник»; добір до предметів їхніх ознак;

3 клас: зв'язок прикметників з іменниками; уведення термінів «однина – множина»; формування поняття змінювання прикметників за родами в однині та усвідомлення неможливості такого змінювання у множині;

4 клас: змінювання прикметників за відмінками; практичне знайомлення (без уживання термінів) з прикметниками твердої і м'якої групи; вимова і написання закінчень прикметників; розвиток умінь розпізнавати прикметники в тексті, спостереження за їх роллю в мовленні, уживання в процесі побудови висловлювань [4, с. 203-204].

Загальновідомо, що найбільш ефективним засобом розвитку мовлення учнів початкових класів є лексико-стилістичні вправи та завдання. Систему таких вправ необхідно вибудовувати в певній послідовності з метою реалізації програмних вимог щодо кожного класу.

Так, основним завданням класовода у процесі практичного ознайомлення з прикметником у 1 класі є збагачення активного словника дітей. А тому необхідно використовувати вправи, які б сприяли формуванню вмінь добирати синоніми й антоніми до поданих слів, уживати багатозначні прикметники у словосполученнях, реченнях, текстах, уміти аналізувати їх щодо влучності й доцільності вжитих означень.

У 2 класі вчитель повинен використовувати такі лексико-стилістичні вправи, які б залучали учнів до активної діяльності над мовним матеріалом, навчали свідомо добирати лексико-стилістичні засоби у їхньому мовленні, допомагали у подальшій роботі над написанням переказів, творів-описів, підвищували загальну культуру мовлення.

У 3 класі робота над розвитком мовлення молодших школярів ускладнюється. Дітям пропонуються завдання та вправи на точність і влучність уживання прикметників, самостійне конструювання словосполучення «іменник + прикметник», уведення прикметників у речення й текст.

У 4 класі слід надавати перевагу розвитку вмінь упізнавати прикметники в тексті, спостереження за їх роллю в мовленні, уживання у процесі побудови висловлювань. Тому класоводу бажано широко використовувати уже готові тексти для аналізу, для виконання різноманітних завдань і вправ, для розвитку усного та писемного мовлення.

У період навчання грамоти (1 клас) активно поповнюється словник учнів прикметниками, які належать до різних семантичних груп. Діти мають дізнатися й усвідомити, що для різнобічної характеристики предметів (розміру, кольору, смаку, форми, матеріалу, призначення, приналежності) використовують слова – назви ознак, які відповідають на питання *який? яка? яке? які?*. З цією метою вчитель організовує спостереження за лексичним значенням прикметника та запитаннями, на які він відповідає. Тому окрім загальновідомих вправ на співвіднесення ознаки предмета і слова, яке її називає, можна запропонувати першокласникам мовні ігрові ситуації та цікаві завдання, що розвиватимуть спостережливість, кмітливість, уміння знаходити найсуттєвіші ознаки предмета, а також зв'язне мовлення. Так, учням пропонується гра «Слова у колі». Діти повинні назвати слова про тварин, овочі, фрукти, предмети, яких показує почергово класовод. Наприклад, *кошеня (яке?) маленьке, пухнасте, вусате, веселе, смішне, біле, сіре, чорне тощо*. Мовна гра «Який? Яка? Яке?» сприяє також активізації словникового запасу школярів, збагаченню лексичного ряду на означення кольору, форми, смаку, віку тощо. Так, учитель показує предмет чи називає слово, яке відповідає на питання *хто?* або *що?* Учні добирають до нього слова-ознаки (*дуб – старий, високий, гіллястий, товстий, зелений, могутній; яблуко – зелене, червоне, кругле, соковите, солодке, кисле, кисло-солодке; квітка – синя, кругла, красива, яскрава, ніжна, тендітна, пишна, пахуча, чарівна; хлопчик – розумний, маленький, високий, худий, сміливий, кмітливий; м'яч – червоний, круглий, шкіряний, футбольний...*).

Збагатити мовлення першокласників словами-ознаками допоможе гра «*Назвіть зайвого*», у ході якої вилучаються зайві прикметники, що вказують на невластиву предметам ознаку: *слива – синя, зелена, смугаста, квадратна, кругла, солодка, смачна; ялинка – червона, зелена, пухнаста, висока, новорічна; білочка – руда, маленька, пухнаста, хитра, швидка, ряба, зелена*. Гра «*Підбери слово*» поповнює словниковий запас дітей прикметниками-антонімами:

Учитель записує на дошці слова у стовпчик, до яких учні добирають протилежні: *білий, великий, злий, чистий, веселий, товстий, багатий, широкий*.

Цінними є вправи на впізнання предметів за певними ознаками та добір назв предметів до цих ознак. Тут допоможе гра «*Відгадай слово*»:

Кругле, червоне, гладеньке, соковите, смачне... – (яблуко);

Холодна, снігова, сердита, біла... – (зима);

Круглий, великий, гумовий, легкий... – (м'яч);

Хитра, руда, пишно хвоста... – (лисиця);

Білокора, висока, струнка, кучерява... – (береза);

Маленький, сірий, колючий, буркотливий... – (їжак);

Рідна, мила, дорога, ніжна, найкраща... – (мама).

Класовод демонструє першокласникам предметний малюнок із зображенням котика і пропонує назвати його ознаки, а слова, що будуть добиратися мають відповідати на питання *який? яка? яке? які?*

Голівка – невелика, кругла ...

Вушка – короткі, чуткі ...

Очки – круглі, зелені ...

Носик – маленький, вузенький ...

Язичок – червоний, шорсткий ...

Вуса – довгі, тонкі ...

Спинка – гнучка, висока ...

Шерстка – сіренька, м'якенька ...

Лапки – м'якенькі, тепленькі ...

Хвостик – довгий, пухнастий ...

Полюбляють діти розгадувати загадки. Саме використання загадок сприяє не лише розитковій спостережливості, а й збагаченню їхнього словникового запасу прикметниками та формуванню вмінь уживати слова-ознаки у процесі спілкування. Визначенню ознак предметів, явищ слугує відгадування загадок з одночасним використанням сюжетних чи предметних малюнків:

Має вуса, пишний хвіст

І негарну звичку;

Спершу добре він поїсть,

Потім вміє личко.

(Котик)

Руденька, спритненька,

З дерева на дерево стрибає,

Горішки збирає.

Червонясту шубку має,

По деревах все стрибає.

Хоч сама мала на зріст,

Але довгий в неї хвіст.

(Білочка)

Влітку носить сіру шубу,

Взимку – білого кожуха.

Має з тріщиною губи,

Косі очі й довгі вуха.

(Заєць)

Хто це йде до нас такий

Довгий і стрункий?

Чорно-білий, дуже гарний,

Хоч літати незугарний?

Та хоч він і не літає, –

Як біжить – переганяє

І верблюда, і коня

І машину доганя.

(Страус)

Дзвіночки-перлики на ніжці тонкій	На городі молода
Такі запавні і тендітні такі.	Пишні коси розпліта,
В широкому листі, немов у гіллі,	У зеленії хустинки,
Ховають від сонця голівки малі.	Золоті хова зернинки.

(Конвалії)

(Кукурудза)

- Які слова-ознаки допомогли впізнати зображуваний предмет? Які слова із загадки варто використовувати, описуючи конкретну тварину, птаха чи рослину?

Отже, ігрові ситуації допомагають краще зрозуміти роль прикметників у художніх описах, сприяють виробленню навичок добирати слова в прямому й переносному значенні тощо.

Для закріплення знань про прикметник можна практикувати складання першокласниками за допомогою учителя творів-описів, використовуючи при цьому художні полотна, предметні чи сюжетні малюнки. Перелік запитань, поставлених класоводом, допомагає розвиткові думки:

1. – Яку рослину зображено на малюнку?
 - Як називається ця квітка?
 - Коли вона цвіте?
 - Які в неї пелюстки, колір, стебло, листя?
 - Чим захоплює ця квітка?
2. – Кого ви бачите на малюнку?
 - Як виглядає ця тваринка?
 - Який колір хутра, шкіри, очей?
 - Який розмір хутра, очей?
 - Які ще характерні ознаки цієї тварини можна назвати?
 - Де живе і чим живиться ця тварина?
 - Свійська чи хижка ця тварина?
3. – Яка пора року зображена на картині?
 - Які ознаки свідчать про це?
 - Опишіть небо, дерева, траву, погоду.
 - Чи подобається ця пора року? Чому?

Таким чином, розвиваючи зв'язне мовлення учнів 1 класу, учитель дбає про засвоєння ними слів, що відповідають на питання *який? яка? яке? які?*, про активне використання їх в усному та писемному мовленні.

У 2 класі вивчення теми «Прикметник» базується на вже вивченому про іменник, а тому всю роботу на уроках рідної мови необхідно підпорядковувати основній меті – формуванню зв'язного мовлення учнів, виробленню вмінь застосовувати знання з граматики у мовній практиці.

Продовжуючи роботу над лексичним значенням прикметника та питаннями, на які ця частина мови відповідає, учитель на яскравих прикладах поглиблює знання учнів про те, що ознаки предметів різноманітні і можуть характеризувати предмет з усіх сторін – за кольором, розміром, смаком, матеріалом тощо, ілюстративно доводить, яким точним і образним стає їхнє мовлення завдяки прикметникові, як змінюється текст щодо мети висловлювання. Пропонуючи учням різноманітні завдання, класовод має частіше і частіше оперувати словосполученнями «*назва ознаки*», «*ознаки, прикмети предмета*» [4, 205]. Варто запропонувати учням проаналізувати художній і науковий тексти-описи, наприклад, *берези*:

1. Лісова галявина. Тут, серед галявини, стояла молода, вся у золоті береза і помалу сипала золотим дощиком. Сумирно-усміхнена, вся опромінена тихим прохолодним днем, осяяна незвичайно голубим небом, береза була така гарна, що, здавалося, небо стало світлішим, прозорішим, голубішим.

2. Береза – рід рослин родини березових. Дерева і кущі з цілісними листками. Квіти зібрані в тичинкові та маточкові сережки. Цвітуть берези одночасно з розпусканням листя, запилюються вітром.

- Визначіть, який текст художній, а який – науковий? Чому? Назвіть різні ознаки берези, визначіть прикметники – назви цих ознак. Яку роль виконують прикметники?

Порівнюючи тексти, учні роблять висновок, що перший – художній, а другий – науковий, оскільки в художньому тексті прикметники виступають засобом образності, краси нашої мови, а в науковому лише конкретизують слова-іменники.

Молодші школярі вже в 2 класі починають складати як окремі описи, так і вводити їх у твори різних типів. Щоб добір прикметників – назв ознак другокласниками був свідомим, учителям необхідно пояснити, що предмети і явища навколишньої дійсності мають як постійні, статичні ознаки, так і нестійкі, залежні, наприклад, від часу, від певних умов і обставин, від настрою тощо. А відтак необхідно проводити лексикологічну роботу щодо осмисленого добору потрібних для опису прикметників – назв ознак предметів. Наприклад, щоби описати день, необхідно врахувати пору року, погоду, час, через те слово *день* не має постійних ознак. Можна умовно виділити кілька важливих для опису *дня* лексичних груп: а) пора року (*весняний, літній, зимовий, осінній*); б) погода (*похмурий, дощовий, холодний, сніжний, сонячний, сумний, зажурений, насуплений, непривітний*) тощо.

У 3-4 класах продовжується засвоєння молодшими школярами прикметника, як і інших частин мови. Уміння розпізнавати його в мовленні, у тексті ґрунтується насамперед на усвідомленні лексичних ознак цієї частини мови, на вмінні правильно поставити до неї граматичне запитання, а також на врахуванні формально-граматичних ознак (характерні закінчення, зв'язок у реченні з іменником, роль другорядного члена речення) [4, 205].

З метою формування і закріплення навичок визначати прикметники з-поміж інших частин мови в тексті доцільно використовувати завдання такого типу:

- Прочитайте текст. Знайдіть і підкресліть у ньому прикметники.

Ось і прокотився над землею перший весняний грім. І не встиг він долинути до обр'ю, як з великої чорної хмари хлюпнув теплий дощ. Важкі краплини залопотіли об дахи, по землі побігли веселі струмочки.

- Відредагуйте текст, вставляючи замість крапок потрібні прикметники.

На ... стеблі із ... пелюстками вона схожа на сонце. Тому і називають цю квітку соняшником.

Довідка: *високому, золотими.*

- Яке слово вжите у переносному значенні?
- До слова *високий* доберіть протилежне.
- Прочитайте текст. Випишіть прикметники-антоніми.

Є у мене менший брат,

Все у нас із ним невлад:

Я білявий, він чорнявий,

Я меткий, а брат мій млявий,

Я високий і тонкий,

Брат товстенький і низький.

- У поданому тексті замініть прикметники так, щоб похмура картина природи змінилася на протилежну.

Важкі чорні хмари пливли по небу. Сердитий вітер гоїдав віти дерев. Жовте листя сумно тріпотіло од вітру. Настала холодна осінь.

Такі завдання сприятимуть навчанню дітей добирати синоніми й антоніми, спостерігати вживання слів з переносним значенням у зв'язному тексті.

Працюючи над прикметником, закріплюючи граматичний матеріал (рід, число, відмінок), доцільно частіше звертатись до зв'язних текстів, на прикладах переконувати молодших школярів у тому, що вживання прикметників надає оповіді або конкретності, або образності. Наприклад:

- Спишіть текст. Замість крапок допишіть закінчення прикметників.

*Усім деревам подарувала весна квітков... наряд. Кому яскрав..., а кому скромн...
 . Найпершою прикрасилася верба м'яким... котиками. Пінист... черемха серед своїх
 сестер і братів навесні найпомітніш... . Молоденьк... ялинка ніби новорічн..., святков...
 . Її сестра – смолиста сосна теж прикрасилася шишечками.*

- Поширте речення прикметниками.

*Прилинула ... весна. Під ... промінням парують ... поля. На ... подвір'я вибіг ...
 хлопчик. Прислухався до ... звуків.*

Слід зазначити, що на таку роботу орієнтують і підручники з рідної мови.

Вивчаючи прикметник, важливо використовувати вправи на трансформацію текстів. Наприклад, художній опис перетворити на діловий і навпаки. Для закріплення вміння змінювати прикметники за числами, ставити запитання можна виконати таку роботу:

- Прочитайте текст. Який опис – діловий чи художній? Чому? Замість крапок допишіть закінчення.

*Мак – це рослина. Стебло прямостояч..., розгалужен..., вкрите відстовбурченими
 жорстким... волосками. Листки перисторозсічен... . Квіти велик..., одинич... на
 верхівках стебла. Пелюстки яскраво-червон..., рожев... або біл... . Рано опадають.
 Тичинок багато.*

- Діловий опис перебудуйте у художній, використавши прикметники у переносному значенні.
- Випишіть прикметники з іменниками. Виділіть закінчення прикметників.

Такі завдання допоможуть молодшим школярам оволодіти засобами стилів, навчать визначати тексти за допомогою глибокого аналізу мови.

Таким чином, оволодіння лексико-стилістичними засобами, практичне використання прикметників у мовленні, доцільний добір їх у різних текстах слугують важливим орієнтиром для учнів у їхніх власних творчих роботах, безпосередніх висловлюваннях на різних уроках, до більш складної і планомірної роботи з лексики і стилістики, передбаченої програмою подальшого навчання.

Список використаних джерел

1. Бадер В.І. Розвиток зв'язного мовлення школярів : навч.посіб./ В.І.Бадер. – К. : ІЗМН, 1997. – 92 с.
2. Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / М.Крикун // Початкова школа. – 2003. - № 11.
3. Кучинський М. Підготовча робота до уроків розвитку мовлення / М.Кучинський // Початкова школа. – 2004. - № 6.
4. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод.посіб.для студ.вищ.навч.закл. / За наук.ред.М.С.Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
5. Ткачук Г. Увиразнення мовлення учнів 3-го класу емоційно забарвленою лексикою / Г.Ткачук // Початкова школа. – 2001. - № 6.

The article deals with the problem of development of junior pupils' speech while studying the theme "Adjective".

Key words: *adjective, speech, grammar categories, kinds of speech, speech development.*

УДК 81'354

Віцюк А. А.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано тенденції розвитку методики навчання орфографії української мови. Оволодіння орфографією – важливий елемент загальноосвітньої підготовки учнів. Підвищення рівня мовленнєвого розвитку повинно супроводжуватися удосконаленням орфографічної грамотності, оскільки сформованість в учнів правописних навичок позитивно впливає на їхній загальний розвиток. Навчання орфографії завжди було в центрі уваги методистів, педагогів та психологів як минулих століть, так і сучасності. В їхніх працях простежувалися два напрями: граматичний і антиграматичний. Представники кожного з них по-різному розглядали механізми формування правописної грамотності. Це питання залишається актуальним і в наш час.

Ключові слова: орфографія, орфографічні навички, граматики, диктант, списування.

У 40-х роках ХІХ століття в методиці навчання орфографії було створено два протилежні напрями – граматичний і антиграматичний. Представники кожного з них по-різному ставилися до питання про роль граматики в навчанні правопису.

Вітчизняні лінгвісти й педагоги-методисти розуміли, що вивчати орфографію без граматики не можна. Дослідники, на основі досвіду та наукового узагальнення педагогічної практики, ґрунтовно опрацювали значну кількість питань, пов'язаних з вивченням мови загалом та орфографії зокрема. Доводили, що основою засвоєння орфографії є моторні уявлення, слухові або зорові сприймання. На сторінках спеціальної літератури переконували, що на основі знання орфографічних правил та системи правописних вправ формуються орфографічні уміння та навички. А це довготривалий і досить складний процес [4;10;11;14;18].

Актуальність проблеми викликана необхідністю переглянути підходи до вивчення правопису в середній школі. Тривалий час існував граматичний і антиграматичний напрями в методиці навчання орфографії. Їх представники по-різному намагалися тлумачити роль граматики під час вивчення орфографії. Аналіз тенденцій розвитку методики навчання правопису свідчить про різні підходи методистів до розуміння проблеми формування у школярів орфографічних навичок.

Мета роботи полягає в аналізі, теоретичному обґрунтуванні та узагальненні тенденцій розвитку методики навчання орфографії української мови.

Уперше необхідність свідомого опанування орфографії на основі знань з граматики науково обґрунтував Ф. І. Буслаєв у своїй праці «О преподавании отечественного языка» [4]. Вивчення орфографії, на думку Ф. І. Буслаєва, має пройти три етапи. Спочатку учні пишуть так, якчують і говорять. Потім вони повинні вивчати правопис на основі граматики. Так школярі навчаються обґрунтовувати своє написання. І останнім етапом є самостійне письмо учнів. Учений пропонував навчання орфографії проводити обачливо, переходити до нового матеріалу тільки тоді, коли учні засвоять вивчене.

Писати ж правильно, на думку вченого, – це перш за все писати осмислено, свідомо застосовуючи правила, обґрунтовуючи кожне написання, кожна вправа повинна супроводжуватися відповідними поясненнями, щоб у ній не було нічого незрозумілого для учня. Лінгвіст вважав корисним і багаторазове переписування в правильній формі того слова, в якому учень допустив помилку, переоцінюючи, таким чином, роль механічного списування.

Науковець першим розробив доцільну систему вправ із зазначенням видів робіт: списування, диктанти, перекази, твори, переклад тощо. «Правопис на нижчому своєму ступені лежить на обов'язку вчителя не граматики, а азбуки і каліграфії,— писав він.— Доки ця проста істина не буде визнана і здійснена в наших школах, доти не буде успішного педагогічного методу навчання правопису». Він вважав, що якщо вчитель азбуки і каліграфії прищепить учням певні навички письма, то «вчитель граматики на такій твердій основі легко й швидко зможе навчити дітей писати правильно» [4, с. 161]. Саме тому лінгвіст тільки на перших кроках навчання надавав великого значення психофізіологічним чинникам.

К. Д. Ушинський, як один із найталановитіших представників граматичного напряму, також надавав граматиці великого значення. Він послідовно обстоював думку, що знання граматики, її правил, вміло застосоване на письмі, є основною, вирішальною передумовою засвоєння орфографії. Ушинський наполегливо доводив, що справжня, стійка грамотність може бути результатом тільки свідомого вивчення правопису, а головною опорою такого вивчення може бути тільки граматика, тому й не заперечував проти списування як одного з прийомів навчання правопису. Вчений, проте, рішуче відкидав його як якийсь єдиний, «універсальний» метод і завжди підкреслював необхідність залучати граматичний аналіз у процесі письма. Знання граматики і розвиток мовлення — це та основа, на якій має здійснюватися опанування орфографії. «Для засвоєння правильного письма дітьми звичайно потрібна практика, але практика, керована граматиною» [14, с. 271].

Зіставлення підходів Ф. І. Буслаєва та К. Д. Ушинського до вивчення граматики дали нам підстави з'ясувати, що К. Д. Ушинський — прихильник різноманітних вправ (списування, написання диктантів, творів, окремо виділяє письмо по пам'яті), а також різні види розбору: змістового, граматичного й орфографічного. Цікаво обґрунтовано принцип свідомості й автоматизму в навчанні орфографії. На його думку, орфографічні навички будуть міцними тоді, коли наявним стає свідоме застосування правил у процесі проведення системи тренувальних вправ, достатніх для досягнення автоматизму написань, тому дослідник надавав великого значення розвитку усного мовлення, які необхідні для бездоганного оволодіння писемною мовою, й відзначав, що граматика потрібна не тільки для засвоєння орфографії, вона також сприяє розвитку логічного мислення учнів. Отже, К. Д. Ушинський був глибоко переконаний, що опанування граматики й орфографії є невіддільним від процесу загального розвитку учнів.

Такої ж думки про граматику та її роль у навчанні правопису були й інші видатні методисти — послідовники К. Д. Ушинського, зокрема з-поміж них особливо помітне місце належить російському педагогу і освітньому діячу, організатору вечірніх шкіл для робітників, автору букварів та посібників Д. І. Тихомирову, видатним лінгводидактам І. І. Срезневському та О. М. Пешковському. Д. І. Тихомиров, як і К. Д. Ушинський, наполегливо доводив, що знання граматики, а саме: правил, законів, форм мови є найголовнішою і неодмінною умовою опанування орфографії. Учений вважав, що тільки чітке знання граматичних форм дає відповіді на питання орфографії, тому надавав великого значення різноманітним вправам, з-поміж яких чільне місце займали різні орфографічні завдання. Вибір вправ у кожному випадку зумовлюється характером орфограми. Проте Д. І. Тихомиров недооцінював значення робіт з розвитку мовлення для успішного оволодіння орфографією.

І. І. Срезневський також був прихильником свідомості у виробленні орфографічних навичок і рекомендував поєднувати орфографічні вправи з розвитком мовлення і творчим письмом учнів. Робота над виробленням навичок, на думку

вченого, повинна поєднуватися з розвитком у дітей допитливості, спостережливості, уважності й кмітливості, з вихованням наполегливості в роботі.

Видатний лінгвіст та методист О. М. Пешковський у статті «Правописание й грамматика в их взаимоотношениях в школе» доходить висновку, що цілковита необхідність навчання граматики має здійснюватися лише при навчанні правопису [12, с. 42].

Безперечно, що не можна не констатувати певну еволюцію в поглядах академіка Л. В. Щерби, який на з'їзді вчителів мови в 1903 р. відкидав необхідність вивчення правопису на основі граматичних правил, і, лише, як відомо, в 1922 р. визнав, що без знання граматики не можна стати грамотною людиною. Академік Л. А. Булаховський в 1923 р. в журналі «Путь просвещения» підтримав погляди Л. В. Щерби і також висловився за граматику, хоча протестував проти скорочення її програмного матеріалу, мотивуючи це тим, що «граматичні знання потрібні для засвоєння орфографії», однак розмежування граматики й орфографії не поділяв. На думку вченого, мова і письмо так щільно сплітаються в своїх функціях, що розмежування їх у навчанні ледве чи зможе дати що-небудь корисне [2].

Прихильником і пропагандистом виключно фонетичного письма був російський письменник і вчений В. А. Тредіаковський, який проголосив принцип: «писати слід так, як чуємо». Безперечно, що писати так, як вимагає «звон», або «слух» означало б — писати так, як писали колись наші предки: «ищерьнигова» (из Чернигова).

Антиграматичне спрямування цього принципу і небезпека його для правопису були очевидними. Першим побачив і зрозумів це великий російський учений М. В. Ломоносов, який рішуче виступив проти письма за вимовою, обстоюючи принцип морфологічного написання слів, тобто граматичну основу орфографії. Тому, наприклад, він вимагав, щоб писалося не *хачу*, а *хочу*, не *гавари*, а *говори*. Автор граматики виразно підкреслює потребу будувати правопис на граматичній основі, вказуючи разом з тим і на вимогу не віддалятися «много от чистого выговору» [7]. Цим, власне, Ломоносов не тільки визнав, а й визначив головний принцип російського правопису – морфологічний. Це визнання стало одночасно й утвердженням найважливішого дидактичного принципу — принципу свідомості в навчанні. Такий підхід забезпечував осмислення мовних фактів і явищ у їх взаємозв'язках та в логічній переконливості й доцільності.

Упродовж довгих років мовознавці і педагоги-методисти почали активно й послідовно відстоювати саме граматичний напрям як єдино правильний, науково обґрунтований шлях навчання орфографії в школі. Проте не припиняли своєї діяльності й «антиграматисти». Їх активність особливо посилилась у зв'язку з тим, що запроваджені в школах правила правопису і їх заучування, а також безперервні диктанти не давали потрібних наслідків. Учні, як і раніше, продовжували писати безграмотно. Створювалося безнадійне становище, що викликало сумніви й вагання навіть з-поміж представників граматичного напрямку.

Так, наприклад, відомий російський методист М. Ф. Бунаков — послідовний прихильник К. Д. Ушинського – змушений був визнати, що грамотне письмо більшою мірою залежить від навичок, аніж від знання правил. Саме М. Ф. Бунаков поставив питання, яке викликало бурю: «правило чи навичка?» З одного боку, дослідник обстоював потребу вивчення граматики в школі, а з іншого, — намагався по-своєму переосмислити роль граматики. Учений твердив, що в навчанні граматики має діяти принцип не від правила до навички, а навпаки, — від навички до правила. Загалом думки та методичні поради М. Ф. Бунакова, зокрема щодо диктанту, опрацювання переказів, творів тощо, не втратили свого значення і в наш час. Проте, з деяких його рекомендацій виступає на перше місце навичка, а вже потім правило,

призначенням якого є «тільки осмислити й закріпити цю навичку». [3, с. 118]. Подібна оцінка правил була свідченням того, що природа навички, її утворення залишилися для автора неясними, а звідси й роль граматики, здавалося, була не такою вже вирішальною.

В історію вітчизняної методичної спадщини В. П. Шереметьєвський увійшов як один з найзавзятіших борців проти «диктантоманії», як представник антиграматичного напрямку в методиці навчання орфографії і як один з поборників навчання орфографії на «живому слові». Науковець уважав, що зорові враження під час письма відіграють вирішальну роль. Більше того, він різко протиставляв слух і зір, називаючи їх «непримиреними ворогами в справі письма» [20, с. 23]. Негативно ставився методист до диктантів, а контрольний диктант він і не називав інакше, як «каральний». Орфографічні вправи, на його думку, мають, бути тільки такими, що розвивали б саме «пам'ять зору», «зіркість орфографічну». Письмо ж на слух, під диктант він не визнавав. В. П. Шереметьєвський наголошував, що орфографія — мистецтво графічне, і тому радив покладатися на зорові сприймання, заперечував значення граматики для оволодіння правописом, був противником заучування правил. Одночасно він відстоював свідоме письмо і самодіяльність учнів у процесі оволодіння ним. Учений говорив: «...орфографія слова є біографія слова, що коротко, але переконливо розповідає про походження його» [19, с. 17]. А тому чим глибше учні вникнуть у значення слова, зрозуміють його будову, тим правильніше напишуть його. Для того, щоб навчити школярів писати грамотно, треба, на думку вченого, уважно читати тексти й піддавати їх змістовому, стилістичному й граматичному аналізу, застосовуючи різноманітні вправи, крім диктантів, які розраховані на слухове сприйняття.

Іншими представниками антиграматичного напрямку були М. Ф. Бунаков, К. Г. Житомирський та І. С. Соломоновський, які обстоювали думку, що орфографія засвоюється лише механічним шляхом, а вивчення правил завдає тільки шкоди.

Цієї ж думки дотримувався і О. В. Миртов, який був упевнений, що однією з головних причин багаторічної неграмотності учнів є «нещасні диктування». У відповідь на висловлювання про те, що диктанти для учнів є «справжнім святом випробування своїх сил», О. В. Миртов вибухнув обуренням: «Поменше таких «свят»! Пам'ятає їх наша школа добре. Дні диктанту — це дні душевного пригнічення, горя і сліз» [11, с. 20].

Дослідники історії розвитку орфографії зазначають, що негативний вплив на методику вивчення орфографії мали праці німецьких вчених В. Лая і Е. Меймана, які були представниками так званої «експериментальної педагогіки», й вважали, що орфографія засвоюється не на основі теоретичних знань, а шляхом проведення механічних вправ. Поширення ідей В. Лая і Е. Меймана призвели до того, що певний період, зокрема 80-ті — 90-ті роки XIX ст., у методиці панував антиграматичний напрям. Тобто, навчання орфографії провадилося у відриві від граматики, без опори на свідоме засвоєння теорії, а тільки шляхом виконання практичних вправ, які спиралися чи то на зір, чи на слух, чи на моторні уявлення. Німецькі психологи поклали початок новій теорії «Gestalt-theorie» (теорія форм, образів). Обидва дослідники, хоч між ними були й незгоди, проголосили головними в навчанні орфографії не граматичні, а психофізіологічні засади. Вони сходилися на тому, що правопис — це ряд графічних умовностей, які засвоюються механічними вправами, а не на основі теоретичних знань.

Є. М. Дмитровський зазначає, що експериментальні дослідження В. Лая, які тривали протягом 9 років і охопили учнів як початкової школи, так і вчительської семінарії, привели його до певних висновків. Було встановлено, що найменше помилок роблять учні тоді, коли вони списують з тексту, а найбільшу кількість помилок дає

диктант (слухове сприймання). Учені визначили, що інтенсивність артикуляційних рухів прямо пропорціональна успішності писання. Тобто, без артикуляції помилок більше, при голосній артикуляції — менше. Психологи довели, що основним чинником, що забезпечує ефективність навчання правопису, є моторне сприймання. Варто зазначити, як пише далі Є. М. Дмитровський, що ці твердження не можна вважати науково доведеними, бо для своїх досліджень, В. Лай використовував штучний, спеціально створений текст з неіснуючих слів. Психолог намагався ізолювати всі фактори, які, незалежно від характеру самих вправ, могли б впливати на результати дослідження. Таким фактором, наприклад, міг би бути зміст слова, тому В. Лай і брав для своїх експериментів слова без змісту. У свою чергу професор Е. Мейман, аналізуючи дослідження й висновки В. Лая і спираючись на свої власні спостереження, дійшов іншого висновку. Учений вважав, що основну роль у навчанні правопису відіграють не моторні, як твердив В. Лай, а зорові сприймання. Таку ж думку висунув ще раніше Е. Борман, який доводив, що в навчанні орфографії слід спиратися виключно на зір. З цим, як зазначає Є. М. Дмитровський, не погоджувався його співвітчизник, відомий педагог і методист Адольф Дістервег, який визнавав, що «роль зору в орфографії заперечувати ніяк не можна», а проте підкреслював, що «не око, а вухові належить у мові перше місце» [10, с. 222].

Пізніше на захист граматичного напрямку в методиці навчання орфографії у 1912 році виступає відомий педагог І. Т. Костін. У книзі «Правопис і експериментальна психологія» він різко критикує тих, хто намагається перенести механічні методи, які були поширені в німецькій школі і пропагандистами яких стали у цей період Лай і Мейман, на російську орфографію. Педагог звертає увагу на природу російського правопису, на флективне багатство мови, підкреслює, що метод механічного списування не відповідає лінгвістичній природі російської орфографії.

Історію розвитку методики орфографії в школі на початку ХХ століття ґрунтовно проаналізували С. Х. Чавдаров та В. М. Масальський, які у колективній праці з методики зазначали, що у наступні роки педагоги-практики, керуючись «педагогічним чуттям», хоч і не відкидали цілком антиграматичної теорії навчання орфографії, однак вносили в неї суттєві корективи. Вони визнавали правомірними не лише списування, а й такі види роботи, як пояснювальний і зоровий диктанти. Так, відомий методист В. А. Фльоров, автор тогочасних букварів і книг для читання, визначав, що сліпе копіювання зразків механічним списуванням не дало бажаних результатів. Він висував ідею «свідомого» списування. Вважав, що успішності в навчанні орфографії можна досягти тільки тоді, коли учні осмислюватимуть те, що списують. На той час ця думка була прогресивною [15].

Отже, представники однієї течії намагалися довести, що основою засвоєння орфографії є моторні (рухові) уявлення. Інші доводили, що вивчення правопису треба будувати на відповідності письма й вимови, тобто на основі слухових сприймань. Ще інші твердили, що за допомогою слуху дитина вчиться говорити, а не писати, що вона навчається письма на основі того, що бачить і що їй постійно показують. Вони робили висновок, що в опануванні правопису вирішальну роль відіграє зір. Були і такі, що обстоювали потребу спиратися при цьому і на слух, і на зір, і на моторні уявлення одночасно, надаючи, проте, перевагу то одному, то іншому психофізіологічному чинникові. Однак, незважаючи на таку розбіжність у поглядах на орфографію та шляхи її вивчення, всі теорії мали одну спільну рису. Автори відкидали граматику як основу опанування правопису і завзято доводили, що для його засвоєння потрібні тільки навички та практика письма, а не знання граматичних правил.

У статті ми спираємося на дослідження Н. М. Захлюпаної та І. М. Кочан, які ґрунтовно проаналізували історію розвитку методики орфографії й доходять висновку, що впливу антиграматичних теорій зазнали такі вчені, як О. І. Томсон, Д. М. Ушаков, О. М. Пешковський, Л. В. Щерба та М. С. Державін. І. М. Кочан доцільно наводить приклад, що О. І. Томсон у своїх працях «Общее языковедение», «К теории правописания и методологии его преподавания...» не раз підкреслював, що «писати можна навчитися тільки шляхом писання» і що «найдоцільніший прийом, за допомогою якого можна без зайвину і гальмуючих умов навчитися писати правильно, це — писати правильно». Характерним при цьому є той факт, що в своїх попередніх висловлюваннях з приводу навчання орфографії Томсон вважав за потрібне звертатися інколи до правил. Тільки після ознайомлення з останніми даними німецької експериментальної педагогіки, тому він рішуче відкинув думку про будь-які правописні правила.

Важливе значення для розвитку методики орфографії, як зазначає Н. М. Захлюпана, мали тлумачення правописної навички як психологічного явища. У психологічній та методичній літературі орфографічними уміннями називають орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій по застосуванню цих правил [8, с. 123].

М. С. Рождественський у своїх працях довів, що орфографічні уміння в міру їх автоматизації переходять у навички. Таким чином, орфографічна навичка — це автоматизована дія, яка формується на основі умінь, пов'язаних із засвоєнням комплексу знань і їх застосуванням на письмі [13, с. 32]. Автоматизація усвідомлених дій, за словами Д. М. Богоявленського, означає поступове зменшення ролі усвідомлення своїх дій, згортання розумових операцій, об'єднання і узагальнення часткових дій у постійні, удосконалення процесу виконання дій, і, врешті-решт, учні пишуть за правилом, не усвідомлюючи цього [1, с. 39].

Теорія утворення орфографічної навички як автоматизованого компонента свідомої діяльності учня, розроблена радянськими психологами, в корені відрізняється від механістичних теорій, відповідно до яких формування орфографічної навички залежить від частоти повторення дії руки (письмо) відповідно до сприйняття зорового образу слова. Прихильники механістичних теорій абсолютно заперечували участь мислительної діяльності учня, заснованої на знаннях закономірностей фонетичної та граматичної систем мови. Теорія свідомого утворення орфографічної навички вбачає у знанні граматичних і орфографічних правил, в основі яких лежить узагальнення граматичних чи фонетичних закономірностей мови, основний засіб свідомого формування навички [8, с. 201-202].

Орфографічна навичка розглядалася свого часу в психології та методиці як особливий вид мовленнєвої навички. Саме тому М. С. Рождественський зазначав, що грамотне письмо — це не просто рухи руки під час письма, а особлива мовленнєва діяльність; кожен акт письма — складна дія, в основі якої лежить наше мовлення. Враховуючи психофізіологічну природу становлення орфографічної навички, дослідник звертав увагу на важливість таких факторів, як слух і кінестетичні (мовнорухові або артикуляційні) відчуття і уявлення. Адже той, хто пише, завжди відштовхується від вимовленого слова незалежно від того, вимовляє його учитель чи сам учень про себе або пошепки [13, с. 33].

Ми поділяємо думку І. М. Кочан, що методика вивчення того чи іншого орфографічного матеріалу повинна відповідати його лінгвістичній природі. Не може бути одного, універсального методу, який би можна було застосовувати до різних за своїм характером написань. Це положення підтверджується й результатами психологічних досліджень, проведених Л. Г. Айдаровою, Д. М. Богоявленським та С. Ф. Жуйковим з проблем психології формування орфографічних умінь і навичок.

У працях психологів і методистів Д. М. Богоявленського, С. Ф. Жуйкова, М. С. Рождественського, С. Х. Чавдарова, О. М. Біляєва, які об'єктивно оцінили

досягнення і прорахунки попередників, почали пропагуватися принципи диференційованого підходу до навчання правопису орфограм з різною лінгвістичною характеристикою та з урахуванням створення адекватних умов для формування в учнів відповідних орфографічних навичок. Вирішального значення в цьому процесі набув правильний розподіл співвідношення в організації навчальної роботи з метою оволодіння вміннями й навичками. П. Я. Гальперін, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін охарактеризували вміння й навички як дії, що формуються поетапно. Виконуючи їх шляхом застосування теоретичних знань, набуваються вміння, які, автоматизуючись, згодом стають навичками [21].

Отже, аналіз спеціальної літератури дозволив дійти висновку, що наприкінці XIX — початку XX ст. навчання було словесним, або пояснювально-ілюстративним, основний недолік його полягав у тому, що знання учнів не пов'язувалися з їх застосуванням. Основна функція навчання обмежувалася лише відтворенням пізнавальної діяльності школярів. Таке навчання не могло задовольнити запити сучасної школи, оскільки розвиток особистості учня став одним із основних завдань навчання, актуальною проблемою дидактики, психології та окремих методик.

Сучасний методист І. М. Хом'як доводить, що питання орфографічної грамотності необхідно розглядати в контексті проблеми розвитку мовлення учнів. У шкільному навчанні мови має бути враховано взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього мовлення: від якості усного і внутрішнього мовлення залежить рівень писемного мовлення школярів [17, с. 32]. Вчений наголошує, що під час навчання орфографії варто використовувати алгоритми, які активізують вироблення в учнів умінь застосовувати теоретичні знання на практиці, послідовно виконувати орфографічні дії, які впливають із змісту правил. На його думку, у процесі вироблення орфографічних навичок учневі слід не лише вибрати відповідне орфограмі правило, а й здійснити увесь комплекс дій, закладених у його змісті. Послідовне розв'язання орфографічних операцій полегшує процедуру застосування правила і сприяє формуванню в учнів механізму логічного мислення, формує навчальну діяльність як спосіб активного оволодіння грамотним письмом [16, с. 18].

О. В. Караман зазначає, що ефективність роботи над формуванням орфографічних умінь і навичок під час вивчення фонетики підвищиться, якщо вивчення матеріалу здійснювати шляхом осмислення фонемного складу слів української мови (фонологічний аспект) та закономірностей його фонетичної реалізації у мовленні (фонетико-орфоепічний аспект), і нормативних правил передачі на письмі (орфографічний аспект) [5, с. 7].

Сьогодні методика навчання орфографії в школі набуває розвивального характеру, що створює умови для свідомого засвоєння орфографії. Теорії і практиці навчання орфографії української мови приділили увагу багато науковців-методистів. З-поміж них варто виокремити таких, як С. Х. Чавдаров, В. І. Масальський, М. І. Бернацький, О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, Л. М. Симоненкова, М. В. Бардаш (Сокирко), М. І. Дорошенко, Г. Р. Передрій, Н. Г. Шкурятяна, Г. О. Козачук, І. П. Ющук, Л. Г. Райська, О. Ф. Коломійченко, О. В. Караман, М. М. Николин, І. М. Хом'як, С. Т. Яворська та ін.

Значну роль у розробці методики навчання орфографії на орфоепічній, фонетичній і словотвірній засадах відіграли дисертаційні дослідження Л. М. Симоненкової, М. С. Вашуленка, О. В. Караман, І. М. Хом'яка, С. Т. Яворської, в яких розкриваються потенційні можливості реалізації структурних зв'язків як передумови поліпшення орфографічної грамотності школярів.

Ми поділяємо думки сучасних дослідників, що в основі утворення орфографічних навичок лежить поступове формування правописних умінь, які складаються з певних орфографічних дій, виконання яких забезпечується системою вправ. Тому успішне формування правописних умінь і навичок можливе тільки у зв'язку з виконанням практичних робіт і використанням необхідного обсягу теоретичних знань.

Список використаних джерел

1. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии/ Д. Н.Богоявленский// Начальная школа. – 2003 - №4 – С. 39
2. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. - Киев : Рад. школа, 1953. – 436 с.
3. Бунаков Н. Ф. Родной язык как предмет обучения в народной школе. Вид. 6, СПб, 1880. – С. 118
4. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. – М., 1967.- С. 161
5. Караман О. В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики/ Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.- Київ, 1994. – 195 с.
6. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
7. Ломоносов М. Российская грамматика. — СПб. : Имп. Акад. наук, 1755. – 214 с.
8. Методика викладання української мови: Навч. посібник/С. І. Дорошенко, М. В. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін.; За ред. С. І. Дорошенка.-2-ге вид., перероб. і допов. - К. : Вища шк., 1992. – 398с.
9. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих закладів освіти / За ред. М.І.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 262 с.
10. Методика викладання української мови в середній школі: Навч. посібник/ С. Х. Чавдаров, В. М. Масальський.- Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1962. – 372 с.
11. Миртов А. В. Наше правописание: Методы й способи изучения орфографии. — Харьков, 1923. — С. 20.
12. Пешковський. А. М. Сборник статей. Методик родного языка. Лингвистика, стилистика, поэтика, Л. – М., Госиздат, 1925. – С. 42
13. Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе. – М. : Учпедгиз, 1960. – 328 с.
14. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори, «Радянська школа», 1949.-С. 389.
15. Флеров В. А. Как не надо учить читать и писать. – Киев, 1914. – 35 с.
16. Хом'як І. Алгоритмування навчального матеріалу з орфографії// Дивослово. – 1995. – №5. – С. 18-20
17. Хом'як І. ...І орфографічна грамотність// Рідна школа. – 1997. – №11. – С. 30-32
18. Хом'як І. Проблема формування орфографічних навичок в учнів середньої школи// Дивослово. – 1995. – №7. – С. 20-23
19. Шереметьевский В.П. Сочинения. – М., 1897. – С. 17
20. Шереметьевский В.П. Статьи по методике начального преподавания русского языка. – М., 1910. – 270 с.
21. Эльконин Д. Б., Запорожец А. В., Гальперин П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопр. психол. – 1963. – № 5

In the article tendency of development the method of studies of Ukrainian spelling are analysed. Learning of spelling is an important element of general teaching of pupils. The increase of level of speech development must be accompanied the improvement of spelling literacy, as forming pupils' skills of spelling positively influences on their general development. Studies of spelling always was in a spotlight of methodists, teachers and psychologists of both the last centuries and contemporaneity. There were two directions: grammatical and antigrammatical in their textbooks. Representatives each of them variously examined the mechanisms that form spelling literacy. This question remains actual in our time.

Key words: *spelling, spelling skills, grammar, dictation, writing.*

УДК 81: 161. 2'367:33

Горох Г.В.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються фразеологічні особливості ділового мовлення, різні види вправ та завдань, які можна використати на заняттях із ділової української мови.

Ключові слова: фразеологія, особливість ділового мовлення, творчі вправи та завдання.

Формування національно свідомого громадянина, вміння правильно користуватися в усному та писемному мовленні фраземи значною мірою характеризує загальний рівень володіння мовою, тому процес збагачення мовлення учнів українською фразеологією набуває особливої ваги. Одне з головних завдань, що стоїть перед викладачами ділової української мови в умовах національного відродження суспільства є збагачення словникового фразеологічного запасу учнів, граматичної будови їхнього мовлення, оволодіння культурою мовленнєвого спілкування, зокрема українським мовленнєвим етикетом [1, с. 16-19], тому виникла потреба знайти більш ефективні засоби педагогічного впливу на особистість школяра через вивчення й засвоєння курсу фразеології рідної мови.

Проблема збагачення мовлення учнів взагалі і українською фразеологією зокрема, завжди цікавила вчених, методистів, передових учителів. Ефективні шляхи збагачення мовлення пропонували у свій час учені-психологи І.О. Синиця, Г.С. Костюк, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін. Методичний аспект фразеології виразно намітився у працях Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського, Ф.І. Буслаєва, О.О. Потєбні, І.І. Срезневського, І.С. Олійника, О.М. Біляєва, Л.І. Скрипника, Г.М. Удовиченка, М.І. Пентилюк, В.Я. Мельничайка, М.Г. Стельмаховича тощо.

В останні десятиріччя особливої актуальності набула проблема лінгводидактичного забезпечення змісту і форми роботи з фраземами, питання мінімізації української фразеології ще не досліджено певною мірою.

Теорія і практика роботи над фразеологізмами на заняттях із ділової української мови потребує глибшого вивчення. Оскільки у дослідженнях мало висвітлюється це питання.

Отже, на сучасному етапі особливо актуальними стали питання роботи з фраземами на заняттях із ділової української мови.

Щодо стилістичної специфіки фразем то звичайно в українській мовознавчій традиції аналіз уживання фразем у тексті зводять до вивчення їхніх функціонально-стильових характеристик. Тобто вивчення того, яким чином у текстах якого стилю вживаються ті чи інші фраземи нашої мови та з якою метою. З іншого боку, одним із завдань таких студій є вироблення правил уживання фразем у мовленні залежно від умов та форм комунікації. І хоча для кожного зі стилів поряд зі спільними мовними особливостями властиві також і специфічні ознаки, що виявляються у доборі слів і фразеологічних одиниць [2, с. 185], загальне призначення фразеологізмів, незалежно від стилю, – надання образності, експресивності, емоційності усному або писемному текстові, увиразнення його.

Мета: визначити теоретичні основи вдосконалення методики роботи над збагаченням мовлення студентів українською фразеологією на заняттях з ділової української мови.

Завдання: визначити рівень уміння студентів використовувати українські фраземи в усному діловому і писемному мовленні, розробити систему вправ, спрямовану на формування в студентів умінь і навичок доцільного використання фразем у діловому мовленні.

Предметом дослідження є процес збагачення мовлення студентів українською фразеологією на заняттях із ділової української мови. Зміни в економіці, політиці, нові форми господарювання потребують чітких фразеологічних сполук, які допомагатимуть оформлювати думку, пояснити важливі економічні, соціальні, наукові проблеми.

Під час проведення практичних занять із ділового мовлення звертаємо увагу на такі завдання, які гарантують правильність мови під час складання текстів документів, вивчення частин мови у функціональному аспекті, проведенні ділових ігор (прес-конференцій, нарад, засідань, зборів тощо).

Пропонуємо різні завдання.

Фразеологічна модель. «Дієслово + іменник»

1. Продовжити ряд.

Мати – характер, дар, талант...

Ставити – п'єсу, мотор, намет ...

Взяти (брати) – на поруки, участь ...

Зняти (зняти) – з посади, з роботи, крик ...

2. «Прикметник + іменник»

Веселий – хлопець, день ...

Великий – перерва, піст ...

Важливий – крок, почин ...

3. Фразеологічна модель. «Прикметник + іменник»

Незважаючи на (кризу, умови, успіх, досвід, інтерес, ситуацію, розвиток).

Відповідно до (угоди, протоколу, рішення, наказу, інструкції, умов, контракту, рішення).

Згідно з (вимогою, договором, умовою, резолюцією, протоколом, угодою).

4. Продовжити розмову двох приятелів. Один із них сказав: «Не хотів би я, щоб ти залишився з носом»
5. Скласти речення з фразеологізмами. Які б стосувалися ділового мовлення. Гладити по голівці, сам не свій, без ножа різати, пиши пропало, нестися високо, брати за живе, пуп землі, ні в які двері не лізе.
6. Скласти твір-мініатюру у діловому стилі, використавши фразеологізми, які вживаються в діловому мовленні.
7. Скласти речення з наведеними виразами: як сніг на голову; від а до я; кривити душею; спіймав на гарячому.
8. Скласти 5 прислів'їв, які б стосувалися ділового мовлення, поставити розділові знаки, визначити тип речення.
9. Скласти текст рекламного оголошення дбаючи про максимальну стислість та інформативність.
10. Складіть рекламу Вашого навчального закладу.
11. Складіть промову, що агітує молодь за здоровий спосіб життя.
12. Складіть список орієнтовних питань для того, щоб взяти інтерв'ю у відомого у Вашій галузі фахівця.
13. Дискусія і полеміка. Що в них спільного?
14. Визначте стиль і основну думку тексту. Назвіть образні засоби, за допомогою яких автор висловлює своє ставлення до української мови.

Хто сказав, що слово не дихає? Хто думає, що мова не пахне?! Вслухайтесь! Дихає українське слово Десною і Борисфеном, Буковиною і Лемківщиною, Карпатами і Луганчиком! А як пахне наша метка мова! Волинськими духмяними смерічками, рівненськими запашними соняшниками, гарячими Київськими чорнобривцями, донецькою степовою материнкою. То як же не відчувати її доторку, її смаку, її пахоців? Якщо навіть ти прожив в Україні хоча б тільки день! А вже як живеш тут роками і десятиліттями, смакуєш її пухку пшеничну паляницю, п'єш її молочні

соки, вмиваєшся її росою, слухаєш її дзвони, то хіба не стала вона тобі лагідною матінкою?! (За А. Листопад – Нікітіною).

15. За фразеологічним словником будуйте синонімічний ряд до слів із загальним значенням людина, гроші, думати.
16. Доберіть до фразеологізмів відповідні прислів'я і приказки. Які з них можна використати у діловому мовленні?
Був під возом і на возі -
Далеко не заїдеш -
Лякана ворона -
Солом'яний парубок -
Стара лисиця -
Як світ світом -
17. Доберіть варіанти до фразем, з'ясуйте їхні типи.
Круг пальця обвести -
Кресати підковами -
До останньої краплі -
Ранній птах -
Переводити мову -
18. За фразеологічним словником з'ясуйте всі значення багатозначних фразем.
Різати око -
Давати / дати ляпаса -
Вертітися на язичку (язиці) -
Вогнем (полум'ям) дихати -
Перед лицем -
19. Доповніть фраземи паронімічними парами.
В корені -
З дідів прадідів -
Лізти в очі -
Лягти на стіл -
Побачити світ -
20. За словником української мови в 11-ти томах з'ясуйте значення омонімічних фразем і складіть із ними речення.
Вводити / ввести в закон, зав'язати голову, мати на увазі, стояти в голові, бити чолом.
21. Складіть речення з фраземами. Слушні слова; старший куди пошлють; прикусити язика; торішній сніг; республіканські цінності; в сірка очей позичати.
22. Підберіть фразеологізми до поданих слів: дисципліна, організація, характеристика, ретельно, старанно, активний, позитивний, пасивний, серйозний, справедливий, наполегливий, енергійний, невірноважений.
23. Напишіть психолого-педагогічну характеристику студента вашої групи, використавши фразеологізми.
24. Напишіть фразеологізми, які визначають риси характеру людини.
25. Розкажіть про свого товариша, використовуючи фразеологізми.
26. Доберіть фразеологізми до поданих слів: ввічливий, пристрасний, щасливий, корисний, хвастливий.
27. Введіть подані слова у фразеологізми.
Білий, тихий, везти, берегти, малий, гіркий, шити, варити.
28. Доберіть із текстів, фразеологізми, які вживаються в діловій українській мові.
29. Прочитайте і запам'ятайте переклад сталих словосполучень український варіант запишіть, вставляючи пропущені префікси.
Одобрить решение - ... хвалити рішення;
Приобрести по дешовке - придбати за ... цінь;

- Потерять напрасно время - ... марнувати (гаяти) час;
Разгар спора - ... пал суперечки;
На ваше усмотрение – на ваш ... суд;
Заплатить по счету - ... платити рахунок;
Цены нет (кому, чему) – ціни не можна ... класти (кому, чому);
Отпуск по болезни – ... пуста через хворобу (у ... в'язку з хворобою);
Поднимают крик - ... чиняти галас.
30. Напишіть доповідну записку про наукову роботу, виконану під час проведення тижня «Передаємо нащадкам наш скарб – рідну мову», використавши фразеологізми.
31. Напишіть звіт про практику в таборі відпочинку, використовуючи фразеологізми.
32. Напишіть твір про свій факультет використавши фразеологізми, до складу яких ввійшли б числівники.
33. Напишіть твір на тему: «Вмирає все в житті, та не вмирає слово...» (А.Малишко), використавши фразеологізми.
34. Наведіть приклади стійких (трафаретних) словосполучень, що найчастіше вживаються в діловодстві.
Розподіліть студентів на 4 групи, кожній групі дайте завдання підготувати презентацію, вживаючи фразеологізми. Після виступів обговорити результати роботи кожної групи (насамперед, чи вдалося їм діяти як команді).
35. Прочитати рекомендовані книги (за вибором викладача) про кращі світові фірми з високим рівнем корпоративної культури та обговорити на занятті.
36. Розгляньте ситуації встановлення контактів та взаємодії з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування (проводиться у вигляді рольової гри).

Отже, запропоновані завдання і вправи забезпечать засвоєння теоретичних відомостей про фразеологічні одиниці, вироблення вмінь добирати потрібні фразеологізми для висловлення, виявлення етнокультурознавчого значення фразеологізмів, осмислення експресивно-емоційного забарвлення, а головне, істотно збагатити мовлення студентів. Ефективність роботи над збагаченням мовлення студентів українською фразеологією значною мірою підвищується за умови етнокультурознавчого аналізу змісту фразеологізмів, в якому концентровано представлена національна культура, побут, звичаї, вірування українського народу.

Список використаних джерел

1. Беляев О.М., Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Беляев, Л.В. Скуратівський, Л.М. Симоненкові, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16, 18, 19.
2. Сучасна українська літературна мова. Стилїстика / відповідальний редактор Г.П.Іжачкевич. – К. : Наукова думка, 1973. – С. 185.
3. Думська – Кульчиська О.М. Фразеологія. / О.М. Думська – Кульчиська. К. : Видавничий дім «Кієво-Могилянська академія», 2008. – 74с.
4. Амфіренко М.В. Теоретичні питання фразеології / М.В. Амфіренко. – Х. : Вид-во при Харк. ун-ті, 1987. – 137 с.
5. Передрій Г.Р. Лексика і фразеологія української мови / Г.Р. Передрій, Г.М. Смолянїнова. – К. : Радянська школа, 1983. – 208 с.
6. Ужченко В.Д. Народження і життя фразеологізму / В.Д. Ужченко. К.: Радянська школа, 1988. – 279 с.

The article deals with the phraseological peculiarities of business speech, different kinds of exercises and tasks which can be used at the classes of business Ukrainian.

Key words: *phraseology, peculiarity, business speech, creative exercises and tasks.*

УДК 372.46:811.111

Каденко В.О.

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПІДВИЩЕННІ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто шляхи організації самостійної роботи при вивченні іноземної мови, її роль у підвищенні мотивації навчання.

Ключові слова: самостійна робота, навчальна мотивація, організація самостійної роботи, іноземна мова.

Інтенсивний розвиток інформаційної бази науки і техніки, значне розширення ділових, культурних зв'язків з науковими, економічними колами в міжнародному масштабі змушують переглянути вимоги, що пред'являються до висококваліфікованого фахівця, який повинен уміти поєднувати глибоку фахову підготовку з високим рівнем володіння іноземною мовою.

Виконання завдань, що постали перед вищою освітою, вимагають пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента. Важливим чинником підвищення ефективності навчального процесу є організація самостійної навчальної діяльності студентів, формування у них навиків самоосвіти, готовності до постійного поповнення знань, розвиток творчого мислення, позитивного ставлення до навчання.

У теоретичному плані проблема організації самостійної роботи студентів знайшла відображення в роботах багатьох педагогів та психологів (П.І.Підласистого, А.М. Алексюка, С.Г.Заскалети, Л.В.Онучак, Н.С. Журавської, М.І. Смирнової та ін.) Самостійній роботі студентів у процесі оволодіння іноземною мовою присвячено ряд наукових досліджень, які вирішують окремі питання цієї проблеми (О.М. Акмалдинова, З.В. Машукайтес, С.Ю. Ніколаєва, О.О. Письменна та ін) та загальні проблеми в цілому (Т.М. Біла, А.С. Кузьміна, Л.О. Лужних та ін). Ці автори розкривають сутність самостійної роботи, її види і форми, дидактичні та лінгводидактичні принципи, визначають її роль та функції у загальній системі підготовки спеціалістів.

Але аналіз стану проблеми на практиці показує, що на сьогодні самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання організована не належним чином, оскільки кількість годин аудиторних занять невелика, а для самостійної позааудиторної роботи не має чіткого визначення обсягів та видів навчальних завдань. Внаслідок цього переважає невисока результативність та відсутність інтересу до завдань для самостійного опрацювання.

Актуальність статті впливає з необхідності активізувати самостійну роботу студентів, визначити основні дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови, формувати позитивну мотивацію студентів до виконання самостійної роботи.

У сучасній науковій літературі існують різні підходи до визначення самостійної роботи. Деякі автори характеризують її як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, яка проводиться індивідуально чи по групах протягом аудиторних занять або вдома за завданням педагога, за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі. Б.Єсипов вважає, що самостійна робота, яка входить до складу процесу навчання – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога, але з виконання його завдання у спеціально відведений для цього час. Причому суб'єкти навчання «...свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля та виражаючи в певній формі результати своїх розумових або фізичних (або тих чи інших дій)...» [3, с. 15].

Відомий сучасний вчений П.Підкасистий виокремлює такі типи самостійної роботи:

- самостійна робота за зразком (робота виконується на основі зразка, докладної інструкції, тому рівень пізнавальної активності та самостійності не виходить за межі репродуктивної діяльності);
- реконструктивна самостійна робота (інтелектуальні та практичні дії студентів на реконструювання. Перетворення навчальних текстів та наявного досвіду вирішення завдань, що пропонуються для самостійного виконання);
- самостійна робота варіативного типу (пізнавальна діяльність та самостійність студентів виражається у виконанні узагальнень під час аналізу проблемної ситуації, у відмежуванні суттєвого від другорядного; під час виконання роботи такого типу відбувається накопичення нового досвіду діяльності);
- творча самостійна робота (пізнавальна активність та самостійність студента досягає найвищого рівня, студент отримує принципово нові для нього знання, цінності матеріальної та духовної культури) [6, с. 112].

Етап самостійної роботи з іноземної мови передбачає самостійне виконання лексичних, граматичних або фонетичних вправ різного типу, самостійне опрацювання текстів, діалогів, складання словника незнайомих слів, глосаріїв, пошук певної інформації, написання творчих робіт (творів, есе), підготовка рефератів, доповідей з наступною усною презентацією тощо. Студенти мають можливість вивчати програмний матеріал самостійно, отримуючи консультації у викладачів.

У процесі вивчення іноземної мови викладач повинен навчити студентів працювати самостійно, прививати їм навички самостійної роботи в аудиторії для подальшого використання їх в позааудиторній самостійній роботі. Завдання для позааудиторної роботи повинні включати вправи різного ступеня творчості й самостійності (відтворюючі, перетворюючі й творчі). Вони мають бути скеровані на вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, мовлення, читання, письмо) і володіти фаховою орієнтацією. Самостійна робота може проводитися як на заняттях іноземної мови, так і поза стінами вузу, оскільки «самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань, навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [4, с. 15]. Як форми занять з іноземної мови виділяють: аудиторні заняття, лабораторні й факультативні заняття, що є позааудиторною навчальною роботою і становлять органічне продовження аудиторних занять; позапрограмні заняття іноземною мовою. Самостійна робота повинна бути складовою частиною кожної з перелічених форм роботи над іноземною мовою.

Необхідно формувати позитивну мотивацію студентів до виконання самостійної роботи. Внутрішній та зовнішній мотивації сприяють такі фактори: 1) чітка організація процесу самостійної роботи студентів; 2) зміст завдань і способи їх виконання; 3) стимулювання контролюючої функції; 4) усунення деструктивних факторів.

Розглянемо ці фактори докладніше.

Від рівня організації самостійної роботи багато в чому залежить її успішність. Необхідною умовою мобілізації студентів на якісну професійну підготовку є відповідна програма їх самостійної пізнавальної діяльності, її навчально-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення. Воно має ґрунтуватися на кафедральній концепції забезпечення навчально-виховного процесу, відповідати профілю підготовки, враховувати як традиції, так і конкретні умови роботи. Останні мають спиратися на низку вихідних даних, до яких насамперед можна віднести: 1) науково-методичний потенціал викладачів; 2) готовність кожного викладача до такої роботи, коли доводиться відмовитися від існуючих догм і стереотипів; 3) рівень підготовки студентів, який залежить від певних соціальних, економічних та інших чинників;

- 4) можливості навчально-методичного і технічного забезпечення навчального закладу;
- 5) форма занять, зміст і структура освіти тощо [2].

Для керівництва самостійною роботою викладач може використати як безпосередні, так і опосередковані шляхи впливу. Безпосередній вплив здійснюється протягом аудиторної роботи, коли викладач організовує самостійну роботу на занятті. Тут він бачить недоліки, помилки, пояснює та корегує їх. Однак основне керівництво – опосередковане. Воно здійснюється такими шляхами: а) проведенням інструктажу, тобто поясненням студентам системи роботи над завданням; б) визначенням виду, змісту, обсягу завдання, його складності; в) визначенням методів виконання завдання та показом зразків здійснення завдань; г) визначенням критеріїв перевірки виконаного завдання та вибором способу контролю, який буде використаний; д) пробудженням у студентів інтересу до завдання; е) індивідуалізацією завдань тощо.

Зміст завдань для опрацювання і способи їх виконання забезпечать високий рівень мотивації, якщо будуть цікавими для студентів, відповідатимуть їхнім бажанням і можливостям. Не варто давати студенту надто складне завдання. Разом з тим воно має бути не занадто легким, адже робота, яка не вимагає певних інтелектуальних зусиль, не викликає інтересу і знижує рівень мотивації. Задоволення ж, яке одержує студент від процесу подолання труднощів інтелектуального порядку, сприяє становленню високого рівня внутрішньої мотивації. Отже, самостійне завдання має бути цікавим, зрозумілим і посильним для студента, але не занадто легким.

Відомо, що одним з найважливіших мотивів є інтерес до майбутньої професії, прагнення відповідати високому рівню вимог, що висуває суспільство перед молодими фахівцями. Отже, мотивуючим чинником самостійної роботи є організація змісту навчального матеріалу на життєві потреби студентства, їхні інтереси, уподобання, використання професійно орієнтованого та практично спрямованого матеріалу. Використання в роботі актуального матеріалу, залучення до процесу пізнання різних аудіовізуальних засобів, схем, пізнавальних та рольових ігор, створення навчальних ситуацій, спілкування з особистісною направленістю, які стимулюють аудиторну та позааудиторну самостійну роботу студентів, дозволяють розвивати та підтримувати внутрішню мотивацію вивчення іноземної мови.

Необхідна умова для створення у студентів інтересу до змісту навчання-можливість проявляти в навчанні розумову самостійність та ініціативу. Цьому сприяє використання таких питань і завдань, рішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності. За допомогою проблемних ситуацій забезпечується розвиток теоретичного мислення, пізнавальний інтерес до змісту дисципліни, формування спостережливості, вміння критично аналізувати інформацію, здатність підходити до роботи нестандартно і критично аналізувати інформацію, здатність підходити до роботи нестандартно і знаходити ефективне розв'язання проблеми.

З метою підвищення ефективності самостійної роботи, що стимулюватиме інтелектуальний розвиток студентів, доцільно застосовувати сучасні педагогічні технології, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні й колективні форми роботи.

Використання таких форм індивідуальної роботи, як самостійна робота студентів з оригінальними джерелами інформації (текстами за фахом, газетними статтями), написання ділових листів, підготовка рефератів, виступи з науковими доповідями на конференції сприяє поглибленню й розширенню знань студентів, активізує пізнавальну діяльність, створює належні умови для самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначити додаткові навчальні цілі, спонукає його до подальшої систематичної роботи в позааудиторний час.

Колективні форми самостійної роботи (дискусії, ділові ігри) розвивають навички мовлення та фахового спілкування, сприяють формуванню власної думки студентів. Процес творчого колективного розв'язання проблем, що стосується майбутньої

професійної діяльності, заохочення ініціативності, існування чітко визначеного предмета обговорення за умови достатньої обізнаності студентів з лексичним матеріалом сприяє зростанню продуктивної самостійної роботи й забезпечує умови для професійного зростання майбутніх фахівців.

Однією з сучасних форм групової роботи є створення проектів. Суть методу проекту – досягнення, дидактичної мети через детальну розробку навчальної проблеми, яка повинна завершитися практичним результатом (проектом). Проектом може бути комп'ютерна презентація, доповідь, альбом, стіннівка. Протягом роботи над проектом студент виступає в ролі активного дослідника, що творчо працює над вирішенням навчального завдання та широко використовує інформаційні технології для отримання необхідної інформації. Проектна робота сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, лідерських якостей, розвиває вміння співпрацювати, відчувати себе членом команди.

Контроль виконання самостійної роботи студентів є невід'ємним складником навчального процесу, служить однією з основ організації управління та підвищення його ефективності. Впроваджуючи форму контролю, викладач повинен дотримуватися педагогічних вимог: об'єктивності перевірки та оцінки, індивідуального характеру, систематичності, регулярності, всебічності та диференційованості перевірки.

Значну роль у формуванні самостійності й активності відіграє навчання студентів загальним прийомом організації своєї діяльності, що дає змогу полегшити їх самостійну роботу, сконцентрувати увагу на змісті завдань, а не на подоланні неістотних труднощів, що виникають у роботі. До таких прийомів і вмінь належать уміння працювати з книгою, словником, технічними засобами, вміння раціонально планувати свою самоосвітню діяльність, аналізувати завдання, класифікувати, порівнювати, узагальнювати тощо.

Велике значення має володіння методикою виконання завдань: вміння реферування, переказу тексту написання доповідей, перекладу речень з англійської мови на українську, з української на англійську тощо. Одним із засобів формування методики самостійної роботи з іноземної мови є пам'ятки для тих, хто вивчає іноземну мову. Вони особливо важливі на початковому етапі організації самостійної роботи.

У сучасній методичній теорії розрізняють такі види пам'яток:

- пам'ятки-алгоритми, в яких усі пропонувані дії чітко фіксовані, їх послідовність обов'язкова;
- пам'ятки-інструкції, в яких даються цілком конкретні вказівки про необхідність певних дій (кроків), але учні мають можливість переставляти одну-дві дії або навіть опускаєти одну з них;
- пам'ятки-поради, в яких учні отримують лише рекомендації про те, за яких умов певну дію (діяльність) здійснають успішніше; вибирати дії, найбільш підходящі для себе особисто (справа кожного учня);
- пам'ятки-покази, в яких домінують не за місцем, а за значимістю приклади виконання тих чи інших навчальних завдань, дій;
- пам'ятки-стимули, головне призначення яких є стимулювати учнів, розкривати перспективи їх діяльності тощо.

Вважаємо, що для формування навчальних мотивів при вивченні англійської мови доцільно вживати пам'ятки-алгоритми:

Студентам пропонуємо виконати такі завдання.

Алгоритм 1. Як оволодіти англійською вимовою та навчитись слухати, читати й розуміти.

1. Вивчіть англійський алфавіт.
2. Установіть співвідношення англійського та українського алфавіту.
3. Навчіться писати англійські букви, слова, своє ім'я та імена своїх близьких та друзів.
4. Вивчіть тлумачення фонетичних понять.

5. Вивчіть правила вимовляння англійських звуків, постановки наголосу та інтонацію англійської мови.
6. Зверніться до касет із записом англійської мови. Слухайте як можна більше.
7. Постарайтесь знайти записи із супровідним текстом.
8. Намагайтесь зрозуміти загальний зміст. Не вдумуйтесь в значення кожного слова.
9. Вивчіть правила читання англійських букв, розділових знаків.
10. Тепер ви можете вивчити вірші та скоромовки.
11. Не забувайте записувати у свій особистий словничок нові слова, фрази перекладом і транскрипцією. Завчіть їх.

Алгоритм 2. Рекомендації до оволодіння англійською граматикою.

1. Вивчіть тлумачення граматичних понять.
2. Визначте співвідношення цих понять в англійській та українській мовах.
3. Навчіться визначати частини мови.
4. Засвойте порядок слів у реченні.
5. Навчіться визначати члени речення. Якою частиною мови вони виражені.
6. Вивчіть особливості кожної частини мови та члена речення, особливості утворення англійських часових форм.
7. Розберіться в структурі простого та складного речення.
8. Не забувайте записувати у свій словничок нові слова та вислови. Завчайте їх.
9. Перевіряйте себе в читанні текстів.

При перекладі речень з англійської мови на українську доцільно використовувати такі поради.

Алгоритм 3. Як правильно перекласти речення (з англійської мови на українську).

1. Уважно прочитайте речення.
2. Знайдіть присудок, потім підмет.
3. У стверджувальному реченні підмет завжди стоїть перед присудком і може бути виражений займенником, числівником, неособовою формою дієслова, іменником з означеннями.
4. Визначте, чи немає в реченні дієприкметникового або інфінітивного звороту.
5. Якщо в реченні є зворот *there is there are*, переклад слід починати з обставини місця.
6. Визначте часову форму присудка і стан. Якщо стан дійсний, підмет є виконавцем дії. Якщо стан пасивний, дія спрямована на підмет.
7. При визначенні часової форми дієслова та при його перекладі зверніть увагу на присутність часових означень (прийменників, прислівників). Вони допоможуть вам при перекладі.

Деякі труднощі виникають при перекладі українських речень на англійську мову. Для успішного виконання завдань на самостійне опрацювання доцільно вживати такі завдання.

Алгоритм 4. Як правильно перекласти речення (з української мови на англійську).

1. Уважно прочитайте речення.
2. Якщо воно стверджувальне або заперечне, пам'ятайте про прямий порядок слів.
3. Знайдіть підмет, потім присудок.
4. Узгодьте присудок в українській мові з відо-часовою формою в англійській мові.
5. На перше місце завжди ставиться підмет, потім присудок, далі – додаток та обставина.
6. Обставини місця й часу можуть стояти на початку речення перед підметом.
7. При перекладі питального речення, окличного та наказового вивчіть відповідні розділи довідника.

Під час підготовки тексту до переказу студенти повинні мати рекомендації до подібного виду самостійної роботи.

Алгоритм 5.

1. Прочитайте уважно текст.
2. Випишіть незнайомі слова. Знайдіть їх переклад.
3. Перекладіть текст.
4. Розбийте текст на змістові групи.
5. Визначте головні речення в кожній групі.
6. Спробуйте розповісти про те, що прочитали українською мовою, звернувши увагу на виділені вами основні речення в англійському тексті.
7. Спробуйте перекласти самостійно ці речення на англійську мову.
8. Звірте їх із текстом.

Використання таких пам'яток-алгоритмів допоможе студентам при підготовці усного повідомлення за прочитаним текстом, при роботі з новим лексичним та граматичним матеріалом.

Таким чином, самостійна робота студентів – невід'ємна частина навчального процесу у вищій школі, що сприяє поглибленню й розширенню знань, посиленню інтересу до пізнавальної діяльності, формуванню творчої особистості спеціаліста, здатного до самовдосконалення і самоосвіти. Виконання завдань самостійної роботи створює базу для формування як внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови, так і навчання студентів загалом. Мотивуючими чинниками самостійної роботи з іноземної мови є:

- чітке визначення обсягів і видів навчальних завдань для самостійної роботи в межах кожного модуля;
- поєднання завдань репродуктивного та творчого характеру;
- широке застосування професійно орієнтованих завдань для аудиторної та позааудиторної роботи студентів;
- індивідуалізація навчання з урахуванням рівня підготовки та здібностей кожного студента;
- навчання студентів раціональним прийомам організації самостійної навчальної діяльності, формування вміння самоорганізації, самокорекції та самоконтролю;
- впровадження педагогіки співробітництва, формування у студентів мотиву досягнення успіху як особистісної якості;
- формування у студентів ставлення до контролю як до інформуючого фактора;

Проблема самостійної роботи студентів в умовах докорінної перебудови вищої школи є надзвичайно важливою і вимагає подальшого дослідження як в теоретичному, так і в практичному плані.

Список використаних джерел

1. Національна Доктрина розвитку освіти України в XXI ст.// Освіта України. – 2002. - №33. – С. 4-6.
2. Володько В.М., Дмитрик І.С., Іванова В. Самостійна діяльність студентів: Методичні рекомендації. – К. : СДО, 1993. – 52с.
3. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. / Б.П. Есипов. – М. : Гос. Учпедиз, 1961. – С. 15.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение. [Учеб. пособие] / В.А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – С.15.
5. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. [Учебн. пособие для филол. фак. вузов] / М.В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981.
6. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. [Учеб. пособие] / П.И. Пидкасистый . – М. : Педаг. Общ-во России. 2004. – 112с.

The article shows the ways of organizing self-study work while learning foreign languages, the role of self-study in rising the motivation of studies.

Key words: *self-study, study motivation, organization of self-study, foreign language.*

УДК 378.013+371.612+372.461

Копусь О. А.

ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МОВНО-МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ

У статті обґрунтовано теоретичні засади розвитку провідних професійних компетенцій майбутніх магістрів-філологів, окреслено шляхи практичної реалізації технології формування мовно-мовленнєвих компетенцій у контексті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та вимог Державного стандарту вищої освіти.

Ключові слова: розвиток мовно-мовленнєвих компетенцій, майбутні магістри-філологи, технологія формування професійних мовленнєвих умінь, проектна діяльність.

У підготовці майбутніх магістрів філологічних спеціальностей формування професійних мовленнєвих умінь посідає особливе місце, оскільки володіння мистецтвом слова є важливим показником освіченості й фахової підготовки викладача вищої школи. У контексті студійованої проблеми було проаналізовано чинні навчальні плани, програми, підручники, навчальні й методичні посібники тощо. Це дало змогу з'ясувати, що в системі вищої педагогічної школи фактично лише одна нормативна навчальна дисципліна професійного спрямування – «Методика викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ», яку введено у навчальні плани з 2005 року.

Цілеспрямовані спостереження занять в університеті, бесіди з майбутніми магістрами, участь у науково-практичних конференціях, моніторинг якості мовлення магістрантів під час асистентської практики дозволяють передусім визначити слабкі місця у фаховій підготовці майбутнього викладача вищої школи.

Істотною вадою усного професійного мовлення багатьох магістрантів, як і окремих викладачів ВНЗ нефілологічних спеціальностей південного регіону, є недоречне використання в процесі розповіді чи пояснення теоретичного матеріалу елементів писемного мовлення. Не позбавлене певних недоліків і їхнє діалогічне мовлення, яке здебільшого характеризується відсутністю логіки, чіткості і завершеності. Крім того, спостерігається несвідоме культивування українсько-російського мовного «суржику», уживання мовних калюк.

Перебудова соціально-економічної і політичної системи в Україні на сучасному етапі вимагає від магістрантів не лише знання свого фаху, а й високого рівня володіння професійним мовленням державною мовою [7].

Аналізуючи сучасну теорію і практику мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх магістрів, можна стверджувати, що на сьогодні недостатньо вивчено питання і розроблено теоретичні засади навчання магістрів мовленнєвої діяльності. Існує нагальна проблема опрацювання й поширення результатів відповідних досліджень та досвіду із цього напрямку в університетській освіті, об'єктивної оцінки пропонованих технологій навчання та вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки магістрів вищої школи.

Закономірно, що в цій ситуації необхідним є пошук нових рішень у царині професійної мовленнєвої культури майбутнього магістра, удосконалення механізмів, які регулюють якість мовленнєвої діяльності особистості фахівця.

З огляду на це актуальність обраної проблеми дослідження визначається об'єктивною потребою наукового обґрунтування лінгводидактичних засад розвитку мовно-мовленнєвої компетенції майбутніх магістрів-філологів, необхідність вироблення конкретного методичного інструментарію та його застосування в лінгводидактиці вищої школи, а також оптимізації навчально-виховного процесу у

вищому навчальному закладі з орієнтацією на модель майбутньої професійної діяльності магістра.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад розвитку професійних компетенцій майбутніх магістрів-філологів та проектування технології підготовки їх до професійної мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, підготовка магістрів у вищих навчальних закладах повинна спрямовуватися на формування спеціальних умінь майбутнього фахівця на основі поєднання педагогічної діяльності зі словесною, виховання творчої особистості викладача філологічної спеціальності, що відповідає й сучасному поглядові дослідників І. Зязюна, А. Капської, Р. Короткової, Л. Нечепоренко, М. Рибнікової, Г. Сагач, О. Штепи на виховання мовленнєвої та риторичної особистості педагогічних і гуманітарних кадрів в Україні. Теоретичні положення названих авторів дисертацій розкривають можливості різних видів діяльності вищого педагогічного навчального закладу, спрямованої на оволодіння майбутніми магістрами високим рівнем ораторського мистецтва, методами красномовства, різними жанровими видами мовленнєвої майстерності.

У дослідженнях Л. Любашенко, Н. Остапенко та інших учених підкреслюється потреба вдосконалення професійного мовлення студентів вишів. Проте в них висвітлено лише окремі аспекти проблеми. Так, Л. Любашенко приділяє увагу формуванню професійно зумовленого мовлення студентів-нефілологів у ВНЗ й експериментально доводить необхідність вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на комунікативно-діяльнісній основі. Праці Н. Остапенко стосуються формування професійних лінгводидактичних і мовленнєвих компетентностей у студентів філологічних факультетів засобами комплексних дидактичних ігор та інновацій технологій у підготовці бакалаврів [8; 9; 11].

Як свідчить аналіз дисертаційних досліджень ряду авторів (Т. Алієвої, Л. Барановської, М. Барахтяна, А. Бойко, В. Борисенко, Л. Головатой, Л. Кондрашової, Л. Лучкіної, В. Михайлюк, І. Пахненко, Т. Рукас), які вивчали культуру мовлення студентів-нефілологів, проблема формування професійного мовлення майбутніх магістрів-філологів не була предметом всебічного студіювання. Зазначимо, що в лінгвістиці та дидактиці й донині немає спеціальних досліджень з проблем змісту і технології навчання майбутніх магістрів-філологів, у яких урахувалася б нинішня мовна ситуація в Україні: співжиття, взаємодія і суперництво багатьох мов, а також не з'ясовано, яким формам і методам у процесі їхньої мовленнєвої підготовки слід віддати перевагу.

Процес формування в майбутніх магістрів професійних мовленнєвих умінь є складним, динамічним, тривалим і багатограним, кінцевий результат якого – досягнення максимально можливого рівня сформованості мовленнєвої культури [1, с. 47].

Основою системи навчання на філологічних факультетах (інститутах) вищих педагогічних закладів є змістовий і процесуальний компоненти, а межами – мета й результати навчання. Структуру цієї системи складають зміст і процес навчання, які взаємодіють між собою, тобто забезпечують функціонування професійного мовлення [10, с. 112].

Опис запропонованої науково-методичної системи зумовлений закономірностями навчання і принципами, що впливають з них. Ефективність будь-якої системи професійної підготовки, наприклад, майбутнього магістра, спеціаліста визначається передовсім тим, наскільки вона адекватна меті, змісту та структурі його майбутньої діяльності.

Першорядним у навчанні залишається провідна мета – створити підґрунтя для фахового розвитку майбутнього магістра, виробити в нього уміння самостійно поповнювати і творчо застосовувати набуті знання в різних педагогічних ситуаціях,

сформувати особистість, яка відзначалася б свідомим ставленням до виконання функціональних обов'язків, високою професійною компетентністю й готовністю до подальшого самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації. Як переконає практика, навіть майбутні магістри-філологи не завжди вміють вести розгорнутий монолог (лекцію, виступ тощо) з фахової проблематики, ефективну конструктивну бесіду на будь-яку тему з позиції культурної, високоосвіченої людини, недостатньо володіють полемічним мистецтвом, культурою конструктивного діалогу та полілогу (диспут, полеміка, дискусія), мають задовільний рівень знань з основ красномовства, у більшості з них не сформовано ще належного вміння з техніки мовлення. Зазначене свідчить про необхідність наукового обґрунтування змісту, форм, педагогічних умов, методів, принципів і підходів до організації процесу формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх магістрів.

Для підвищення ефективності професійної мовленнєвої підготовки майбутніх магістрів-філологів нами запропоноване введення, крім нормативної дисципліни "Методика викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ", комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних спецкурсів "Основи викладацької майстерності", "Культура спілкування", спрямованих на мовленнєву підготовку, якими передбачено засвоєння знань пріоритетних напрямів змісту професійної мовленнєвої підготовки (соціокультурного, психологічного, педагогічного), оволодіння технікою мовлення (постановка голосу, дихання, вибір тембру, тону, темпу), культурою мовлення (збагачення словникового запасу, засвоєння термінологічної бази, оволодіння літературним мовленням – виразним, логічно чітким, емоційно-образним), вироблення умінь використовувати енергійну, дієву силу слова для впливу на свій внутрішній стан та в майбутній професійній діяльності на студентів.

Для розробки теоретичних засад формування професійних мовленнєвих умінь нами проаналізована відповідна філософська, психолого-педагогічна, методична і лінгвістична література. Так, мовленнєвій діяльності як інтегрованої професійної якості майбутнього фахівця присвятили свої дослідження психологи, зокрема Б. Баєв, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Киричук, Н. Кузьміна, філософи Е. Баллер, М. Бердяєв, С. Газман, В. Давидович, С. Іконнікова, В. Межуєв, Г. Сковорода, Е. Соколов та ін.

Як вихідні нами використані наукові положення, сформульовані в працях сучасних мовознавців і лінгводидактів (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, К. Городенська, С. Данилова, С. Караман, А. Коваль, М. Кочерган, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Онкович, Л. Паламар, М. Пентилюк, М. Плющ, С. Семчинський та інші), в яких розроблена система методичних підходів для формування основ мовленнєвої культури і ділового спілкування, а також обґрунтовані теоретичні й практичні аспекти досліджуваної проблеми.

У процесі наукового пошуку ми зверталися до риторичної спадщини Давньої Греції, Давнього Риму, традицій слов'янських шкіл періоду Київської Русі, педагогічної спадщини Я. Коменського, А. Дістервега, Й. Песталоцці, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, в яких простежується цінний досвід класичної і слов'янської риторичної думки, що в подальшому переходить у філософсько-дидактичну науку, спрямовану на формування в людини ефективної розумово-мовленнєвої та комунікативної діяльності.

Практичній підготовці майбутніх фахівців до професійної мовленнєвої діяльності значною мірою сприяло узагальнення і висвітлення в педагогічній літературі успішного досвіду роботи педагогів вищої школи (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Київський університет імені Бориса Грінченка,

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Херсонський державний університет).

Безперечно, результати наукових розвідок названих вище авторів, а також практичний досвід роботи викладачів вищих навчальних закладів стали теоретико-методологічним підґрунтям і не могли не вплинути на всебічне вивчення проблеми формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх викладачів саме в педагогічному аспекті.

Для правильного пояснення співвідношення понять «мова» і «мовлення», «культура мови» і «культура мовлення», «мовленнєва підготовка» нами враховано важливі аспекти аналізу досліджуваного явища: гносеологічний (філософський), онтологічний (власне лінгвістичний) і прагматичний (цільовий). У гносеологічному (філософському) аспекті мову і мовлення розглядаємо як явища різного ступеня абстракції. Мова – це загальне, абстрактне, а мовлення – окреме, конкретне. У плані онтологічному мова належить до психічних явищ, а мовлення до психофізичних (психофізіологічних), доступних для сприймання, що дозволяє характеризувати відношення між мовою і мовленням як ідеального до матеріального. З прагматичного (цільового, функціонального) аспекту мова являє собою щось стабільне і загальноприйняте, тоді як мовлення є оказіональним (випадковим, унікальним, рухливим) [12, с. 203-209].

Для практичного застосування і здійснення процесу формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх магістрів-філологів узято за робочий варіант авторське визначення дефініції «мовленнєва підготовка» як найбільш загальне, оскільки охоплює найширше коло характеристик і є суто педагогічним поняттям. На нашу думку, його суть охоплює внутрішній стан мовленнєвої культури особи й характеризує мовленнєву підготовку майбутнього магістра як процес, як стан і як результат.

Зазначене свідчить про необхідність наукового обґрунтування системи формування в майбутніх магістрів професійних мовленнєвих умінь, розробки концептуальних підходів до організації процесу їхньої мовленнєвої підготовки. Виходячи з того, що мовленнєві уміння є органічним компонентом у структурі всіх видів педагогічної діяльності, нами передбачена необхідність розкриття оптимальних можливостей навчально-виховного процесу у вищій школі, а також розкриття механізмів, актуалізації спрямованості майбутніх магістрів на оволодіння професійною мовленнєвою культурою.

Особливості пропонованої технології в контексті взаємодії організатора-викладача і слухача – магістра (або студента) задаються тими компонентами змісту і форми, завдяки яким від магістра і викладача «очікується» відповідна інтегративно-орієнтувальна діяльність, а не лише «засвоєння знань». Саме цим визначаються і відповідні організаційні форми системи занять. Провідними визначено різні організаційно-діяльнісні й організаційно-розумові форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття, тренінги), які спрямовані не стільки на розширення суми знань, скільки на формування нового якісного стану професійної компетентності майбутнього магістра, його інтелектуальної культури і культури саморозвитку.

У межах факультету української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського на фахових кафедрах це реалізується в таких формах взаємодії, як лекція-діалог, ділові й рольові ігри, конференції, захисти проектів, обмін досвідом, семінари, диспути, презентації калейдоскопу методичних ідей, круглі столи, майстер-класи тощо. Участь саме в таких формах і видах взаємодії ініціює майбутнього магістра на формування спроможності до інтегративно-критеріальної перебудови власної діяльності.

У цьому зв'язку особлива увага звертається на формування інтегративних ідей, передусім, умінь планувати свою педагогічну діяльність, володіння широким спектром методичних прийомів, умінь адекватно поставленим цілям навчання.

Сформулювати ті чи ті вміння можливо лише за умови активної участі магістрантів у практичній діяльності. З цією метою створюються мікрогрупи по 4-5 осіб, які, по-перше, працюють над обраною ними темою з проблеми, по-друге, у процесі лекційних і практичних занять беруть участь у проведенні різноманітних тренінгів: тренінгу спілкування, мета якого – удосконалення комунікативних умінь ефективною взаємодією зі студентами (учнями), громадськістю і вироблення оптимальних стилів спілкування; тренінгу креативності, мета якого – розвиток творчого мислення й уяви; тренінгу ефективною взаємодією зі студентами (учнями), батьками, колегами.

Тренінги проводяться для формування вмінь магістрантів організовувати парну і групову форми роботи під час навчання всіх видів професійної діяльності. Під час проведення практикумів одні магістранти виступають у ролі викладача, інші – у ролі студента, що дозволяє їм у спроектованій ситуації системно уявляти труднощі не лише для викладача, але й студентів, особливості їх взаємодії.

Активними формами роботи з магістрантами нами визначені: ділові і рольові ігри («Свобода і відповідальність у навчанні», «Як я себе почуваю в інноваційному освітньому просторі»); круглі столи «Методика – наука чи мистецтво?», «Я і методика», «На перехресті думок»; калейдоскоп, «аукціон» методичних ідей, «скарбничка» вдалих педагогічних прийомів тощо.

Наприклад, «скарбничка» вдалих педагогічних прийомів (що вдається педагогу і за рахунок чого). Для обговорення пропонуються такі запитання: 1. Які форми роботи доцільно впроваджувати в систему роботи, щоб зацікавити студентів своїм предметом? 2. Що впливає на ефективність навчально-виховного процесу? 3. Від чого залежить ефективність занять? 4. Що необхідно зробити, аби кожне заняття було цікаве для студентів? 5. Які є розроблені для цього педагогічні ідеї, технології?

«Аукціон» педагогічних ідей передбачає запровадження і захист педагогічних та методичних ідей. Пропонується обґрунтувати за визначений час власну ідею так, щоб її обрали в колективі для подальшого вивчення, удосконалення і захисту. Під час захисту педагогічної ідеї передбачено вимоги: зазначити автора ідеї, назвати джерело, яке сприяло визначенню ідеї, обрати опонента, консультанта-практика, який пропонує запитання для з'ясування й об'єднання визначених позицій, як-от: 1. Які ролі викладача та студента Ви знаєте? 2. Чого чекають від Вас студенти? 3. Якою є зовнішня і внутрішня організація лекції, практичного заняття, заходу? 4. У чому полягає ефективність такої системи роботи? 5. Як Ви вважаєте, Ваші опоненти сприймають запропоновану систему роботи, чи ні? 6. Якими мають бути взаємини між викладачем та студентами?

Особливе місце в критеріальному усвідомленні магістрантами своїх досягнень (і недоліків) у процесі набуття на заняттях системно-цілісних знань і відповідних умінь відводиться проведенню ділових та рольових ігор «Майстерня сучасного викладача», «Майстерня викладача минулого», «Майстерня викладача майбутнього». Основними завданнями гри передбачено: розвиток креативності, здатності до конструктивного мислення, аналізу, синтезу, узагальнення, конструювання, проектування. «Майстерня викладача майбутнього» – це аналіз і синтез накопиченого досвіду та продуктивна можливість для розроблення й упровадження в практику інноваційних підходів, методів і технологій. Учасники гри активно включаються у створювану проектну педагогічну ситуацію і пропонують власний підхід до розв'язання проблеми.

Перша умова гри. Учасникам команди необхідно зазначити сучасні методи і прийоми навчання, їх особливості і класифікаційні структури за джерелом знань, рівнем пізнавальної діяльності студентів, способом взаємодії викладача і студента на заняттях. Друга умова: обґрунтувати сутність загальноприйнятих методів, зокрема: інформаційно-рецептивного, репродуктивного, проблемного викладу матеріалу, теми, частково-пошукового, або евристичного, дослідницького. Третя умова: назвати

прихильників зазначених методів у науці, основоположників методів навчання; четверта: схарактеризувати способи взаємодії викладача й студентів на заняттях; п'ята: спроектувати процес реалізації сучасних технологій, методів і прийомів навчання.

Під час проведення гри магістранти групи діляться на декілька творчих підгруп («майстерень»), які працюють за трьома варіантами, кожна з яких виконує обов'язкові завдання: визначає зміст і мету загальноосвітнього навчального закладу та ВНЗ; розробляє різнорівневу програму реалізації основних завдань закладу; зазначає засоби для реалізації завдань та навчальних програм; розробляє ефективну модель сучасної лекції; обирає форми контролю до розробленої моделі.

Учасникам педагогічних майстерень пропонується обов'язковий мінімум змісту навчального предмета: чинні програми, каталоги літератури. Крім того, кожна творча група самостійно обирає тип лекції, тип практичного заняття; профіль ВНЗ; орієнтовні методи і прийоми навчання. Магістранти можуть вибирати запропоновані варіанти викладачем або самостійно розробити умови за зразком із внесенням змін та коректив. Для кожного варіанту пропонуються критерії оцінювання діяльності творчих груп, мета, завдання, наприклад:

Мета і завдання: правильність визначення мети, змісту, методів, засобів для реалізації завдань та оброблення проміжних результатів.

Навчально-методичний комплекс:

- відповідність меті, завданням і кінцевому результату;
- відповідність вимогам програми;
- відповідність дібраним методикам;
- відповідність типу ВНЗ;
- уміння реалізовувати змістові лінії програми з урахуванням регіонального компонента;
- урахування основних принципів навчання;
- можливість забезпечення повного навчально-методичного комплексу (підручники, посібники, робочі зошити, аудіо/відеокасети, інтерактивна дошка, комп'ютерні програми тощо);
- доступність навчально-методичного комплексу.

Моніторинг:

- організація форми контролю (тематичний, підсумковий контроль);
- стандартизовані методики тестування, які відповідають меті, завданням, проміжним і кінцевим результатам (уміння вибрати, обробити, обґрунтувати, проаналізувати, зробити висновки).

Методики:

- правомірність визначення методик з позицій сучасних вимог педагогіки і психології;
- знання традиційних і сучасних технологій, методів та підходів до навчання;
- уміння реалізувати запропоновані технології в навчально-виховному процесі;
- уміння проектувати свою педагогічну діяльність.

Позитивно зарекомендувала себе така форма, як захист проектів, курсових робіт, повідомлень з проблеми сучасних інноваційних технологій навчання. Магістрантам пропонується обрати тему для написання реферату, курсової роботи, захисту проекту із зазначенням, у якій формі буде проходити захист курсової роботи (індивідуально, у парах, у групах). Основними вимогами до виконання курсової роботи, розробки проекту – це практична спрямованість, яка виявляється через розробку циклу лекцій на одну з тем програми, з того чи того аспекту. Обов'язковою умовою є обґрунтування теоретичних засад, практичного значення роботи. Традиційно захист відбувається у формі ділових, рольових, ситуативних ігор, конкурсів на кращу методичну розробку. Цікавою та ефективною є форма захисту курсових робіт, проектів із залученням

викладачів, завідувачів кафедр, опонентів, студентів молодших курсів. Зазвичай, магістранти захищають проекти на теми: «Альтернативні підручники, посібники, робочі зошити та їх вибір», «Сучасні технології навчання (з досвіду роботи)», «Комп'ютер, інтернет, відео: пошуки й перспективи», «Контроль за якістю навчання», «Організація самостійної роботи».

Загальною системоутворювальною частиною процесу захисту проектів є обговорення проблеми взаємодії викладача й студентів. Для активізації обговорення проектів пропонуються запитання: 1. Чи правда, що особистісні якості викладача впливають на стиль роботи? 2. Чи згодні Ви, що викладач, який дарує посмішку студентам, досягає високої результативності? 3. Чи можна назвати взаємини між викладачем і групою основним гарантом дисципліни? 4. Що спонукало Вас розробити альтернативні підручники (посібники, робочі зошити)? У чому їх новизна? 5. Доведіть, що розроблені Вами технології навчання є ефективними. 6. Що допомагає Вам досягти високої результативності в роботі? 7. Чи доцільно викладачеві проводити позааудиторну роботу у ВНЗ?

В основу всіх активних форм навчання в процесі підготовки магістрантів нами покладений і успішно використовується принцип визначення й активізації рольових функцій викладача. Ми виходимо з того, що викладачі, які надають перевагу активному навчанню, досягають значних результатів у системі роботи порівняно з тими, хто робить акцент на репродуктивну передачу знань.

Продуктивне (активне) навчання ми розглядаємо як спосіб організації системи знань, що орієнтує викладача на надання індивідуальної допомоги магістрантам у його особистісному і професійному розвитку; надбання особистого і професійного досвіду в період навчання за допомогою нестандартних засобів.

У системі підготовки майбутніх магістрів ідеї продуктивного навчання знаходять своє втілення в організації групової роботи магістрантів, у якій кожен учасник має свою тему-проект. Це дає можливість викладачеві створювати соціально і професійно значущі продукти в проектній діяльності, передусім спрямованої на освітні потреби, професійні інтереси, на подолання професійних труднощів, на порівняння власних можливостей з можливостями колег, на самоаналіз і самовдосконалення. До того ж пропонуване завдання і стратегії в подальшому переносяться на практичну професійну діяльність викладача.

Список використаних джерел

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика : учебное пособ. для студентов пед. институтов / [Ю. К. Бабанский, В. А. Сластёнин, Н. А. Сорокин и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем : проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1997. – 304 с.
4. Брунер Дж. Психология познания : за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. К. Бабицкого. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН України. – 2004. – № 1–2. – 64 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі : [монографія] ; за ред. С. О. Карамана / О. В. Любашенко. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – 296 с.

9. Любашенко О. В. Українська мова : активні методи і форми навчання у вищій школі : [навч. посіб.]. – К. : ТОВ УВПК Екс. об., 2005. – 144 с.
10. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью : [метод. пособ.]. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
11. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н. М. Остапенко. – Черкаси, 2008. – 330 с.
12. Якунин В. А. Педагогическая психология : [учеб. пособ.] / В. А. Якунин / Европ. ин-т экспертов. – СПб : Изд-во Михайлова В.П. : Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

The article deals with the theoretical grounds aimed at developing chief professional competences of the would-be masters-linguists; the ways that enable practical realization of forming technologies of linguistic and speaking competences in the context of the Common European Framework concerning the main guides on linguistic education as well as the requirements of the Government Standard of higher education are specified.

Key words: *development of linguistic and speaking competences, would-be masters-linguists, forming technologies of professional speaking skills, project activity.*

УДК 378.01+378.14+4 (Укр)

Кучерява О. А.

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ДИСКУРСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті методично обґрунтовано шляхи активізації дискурсивної діяльності студентів філологічних факультетів. Запропоновано аналітичні, реконструктивні і конструктивні вправи, навчальний проект.

Ключові слова: *дискурсивна діяльність, студенти філологічних факультетів, система вправ.*

Згідно із Законом про вищу освіту, Концепцією мовної освіти в Україні, Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти та Концепцією навчання державної мови у школах України пріоритетним напрямом мовної освіти є формування мовної особистості, всебічний розвиток якої вимагає формування вмінь адекватно поводитись у різноманітних комунікативних ситуаціях, успішно розв'язувати комунікативні завдання та досягати успіху в процесі спілкування.

Однією з найважливіших якостей мовної особистості, якою вона оволодіває як у процесі природної комунікації, так і спеціально організованого навчання, є комунікативна компетенція, яка стала центральним поняттям сучасної лінгводидактики. На це вказують, зокрема, праці вітчизняних і зарубіжних учених-методистів, як-от: А. М. Богущ, М. М. В'ятютнева, Н. М. Веніг, І. О. Зимньої, Д. І. Ізаренкова, С. О. Карамана, Т. О. Ладиженської, Г. П. Лещенко, Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, Л. В. Скуратівського, Г. Т. Шелехової та багатьох інших.

У загальних рисах комунікативна компетенція – це здатність мовця до спілкування в різноманітних ситуаціях. А оскільки спілкування – складний процес, під час якого важливими є всі найдрібніші складові комунікації, що відіграють вирішальну роль у досягненні взаєморозуміння і поставленої комунікативної мети, то комунікативну компетенцію розглядають як комплексне утворення та у її складі виокремлюють мовну, мовленнєву, соціокультурну (культурологічну), прагматичну, стратегічну, дискурсивну компетенції (їх кількість в наукових розвідках постійно варіюється).

Останнім часом увагу методистів-словесників привернула дискурсивна компетенція (Н. П. Головіна, М. Кенел і М. Свейн, О. І. Кучеренко, К. Ф. Седов, М. Халлідей) та пов'язана з нею проблема текстотворення і текстосприймання у сфері писемної комунікації (Л. М. Златів, І. О. Кухарчук, С. А. Омельчук, Ю. О. Романенко, Т. В. Симоненко, В. І. Статівка). Теоретичним підґрунтям для визначення психологічних і лінгвістичних засад формування дискурсивної компетенції послугувала сучасна теорія дискурсу, об'єднавши в одне термінологічне поле такі поняття, як дискурс, тип дискурсу, дискурсивні вміння, дискурсивна діяльність. Рівень сформованості дискурсивної компетенції впливає на ефективність та результативність дискурсивної діяльності, яка «спрямована на усвідомлене і цілеспрямоване породження цілісних мовленнєвих творів» [1, с. 9]. Відповідно занурення студентів філологічних факультетів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність виступає однією з найбільш дієвих педагогічних умов формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, про що свідчать результати експериментального дослідження [2].

Отже, у статті ми поставили за *мету*, спираючись на проведений педагогічний експеримент та практику викладання мовознавчих дисциплін на філологічному факультеті, методично обґрунтувати та проілюструвати шляхи активізації дискурсивної діяльності студентів філологічних факультетів.

В організації дискурсу активний початок належить суб'єктові дискурсу, яким виступає конкретна особистість. Мовна особистість, володіючи ситуацією спілкування й обираючи ту чи іншу комунікативну роль, організовує дискурс, визначає його спрямування, водночас мовна особистість є одним із компонентів дискурсу, оскільки в ньому відображаються її мотиви, наміри, знання про навколишній світ і безпосередньо про ситуацію спілкування. Мовна особистість як творець дискурсу повинна володіти системою знань і вмінь, які забезпечують організацію, сприймання і розуміння дискурсу в певній комунікативній ситуації і визначають рівень сформованості її дискурсивної компетенції.

Беручи за основу головні положення теорії мовленнєвої діяльності та теорії дискурсу, у структурі дискурсивної компетенції виокремлюємо такі вміння:

- виділяти лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації;
- вибирати тип дискурсу;
- розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів;
- будувати і сприймати цілісні дискурси з урахуванням екстралінгвістичних параметрів ситуації та особливостей їх семантико-прагматичної і граматичної організації.

Означені вміння щільно пов'язані з умінням аналізувати ситуацію спілкування та її складові, враховувати контекст комунікативної взаємодії, на підставі чого визначати модель побудови дискурсу і мовні засоби для її реалізації.

На формування дискурсивної компетенції позитивно впливають такі чинники, як практична спрямованість у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, опора на текст та екстралінгвістичний контекст під час аналізу дискурсивних явищ і типологічних форм дискурсу, стимулювання та позитивна мотивація дискурсивної діяльності, оптимальне співвідношення репродуктивних і продуктивних видів завдань. Не менш важливу роль в активізації дискурсивної діяльності студентів філологічних факультетів відіграє цілеспрямований відбір форм, методів і прийомів навчання.

Так, основним прийомом роботи виступив дискурсивний аналіз тексту, який передбачає аналіз дискурсу як результату (текст) і процесу мовленнєво-мисленнєвої діяльності (дискурсу) з метою виявлення екстралінгвістичних, семантичних,

когнітивних та мовленнєвих аспектів його формування, з'ясування функціональної спрямованості та соціальної організації. Він може бути повний або частковий залежно від навчальної мети та особливостей дидактичного матеріалу. Дискурсивний аналіз тексту спрямований на формування вмінь звертати увагу на екстралінгвістичний контекст як одну з найважливіших передумов розуміння соціально-психологічного простору, в якому виникає і функціонує дискурс, що, у свою чергу, сприяє вдосконаленню вмінь студентів вільно орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях і розв'язувати комунікативні завдання, спостерігати за мовним оформленням різних типів дискурсів, тобто готує студентів до побудови цілісних дискурсів. Наведемо приклад часткового дискурсивного аналізу вірша І. Драча «Етюд про хліб» (семантико-прагматичний аналіз):

1. Охарактеризувати прагматичний контекст, з'ясувавши тему твору і комунікативну мету автора, використані комунікативні стратегії і мовні засоби їх вираження:
 - звернути увагу на членування, логічність і доступність твору;
 - за допомогою яких мовних засобів автор встановлює контакт з читачем?
 - прокоментувати назву твору. З'ясувати ознаки жанру «етюд». Чи вдалося авторові втілити їх у творі? Доведіть.
 - простежити взаємозв'язок між поставленою автором метою і вибраним жанром.
 - визначити мовні засоби локально-часової актуалізації зображуваної дійсності.
2. Виділити ключові слова й охарактеризувати пов'язані з ними атрибути.
 - Звернути увагу на те, що слово «хліб» жодного разу автор не згадує в тексті. Яке ідейне навантаження несуть пов'язані з ним атрибути?
 - До якої народної символіки звертається автор? Складіть етнографічний коментар до вірша, залучаючи космологічні уявлення українців. Розкрийте значення слів «яйце», «ніч», «сонце» у вірші.
3. Проаналізувати концептосферу вірша.
4. Виділити імпліцитно виражені смисли у вірші.

Занурення студентів в активну дискурсивну діяльність вимагає створення на лекційних і практичних заняттях таких ситуацій, які б спонукали студентів до спілкування, висловлювання власних думок у письмовій формі, чому, наприклад, сприяє система реконструктивних і конструктивних вправ. Їх використання наближає студентів до реальних умов спілкування, оскільки сутність завдань полягає в необхідності підпорядковувати зміст і мовне оформлення висловлювання компонентам комунікативної ситуації.

З-поміж реконструктивних вправ вагоме місце посідають завдання на перебудову і редагування дискурсів, що дозволяє конкретизувати типологічні ознаки і структуру різних типів дискурсів, особливості їх мовного оформлення. Завдання формулюються таким чином, щоби поряд з текстами репрезентувався зовнішній контекст їх функціонування. Наприклад: *Ознайомтесь з новелою Гр. Тютюнника «Чудасія», написаною у формі листа-прохання Мусія Приходька до командарма. Визначте тип дискурсу і мовностилістичні засоби передачі авторського задуму. Проаналізуйте лист Мусія Приходька з урахуванням вимог епістолярного стилю й особливостей зовнішнього контексту. Відредагуйте лист. Зробіть висновок щодо особливостей мовного оформлення створеного типу дискурсу.*

Активізації дискурсивної діяльності і залученню студентів філологічних факультетів до розв'язання комунікативних завдань у різноманітних ситуаціях спілкування у сфері писемної комунікації сприяє низка конструктивних вправ, які передбачають створення студентами дискурсів за комунікативною ситуацією, за комунікативною метою, враховуючи ознаки заданого жанру тощо. Наприклад: *Підготуйте зразки ділової кореспонденції (лист дописувача і відповідь партнера), попередньо розподілившись у групі по двоє (комунікант 1, 2 – ділові партнери).*

Комуніканту 1 потрібно в письмовій формі довести до відома комуніканта 2 про дійсний стан реалізації їхньої угоди. Тональність комунікації офіційна (поважна), партнери готові і зацікавлені до співпраці. Вибір теми спілкування довільний. Обговоріть у групі результати ділового спілкування. Чи вдалося комунікантам досягти поставленої мети? Чи були допущені помилки в доборі мовних засобів, у структурі?

Як правило, визначена викладачем частина програмового матеріалу будь-якої навчальної дисципліни виносить на самостійне опрацювання з подальшим обговоренням окремих питань на практичних і семінарських заняттях. Індивідуальні навчально-дослідні завдання готують у формі звітів, рефератів, есе, творчих робіт тощо. Ефективною є робота студентів над проектом, результати якого розглядаються на семінарському занятті. Організована таким чином самостійна робота не лише підвищує результативність навчального процесу, а й дозволяє активізувати дискурсивну діяльність студентів філологічних факультетів.

Наприклад, мета проекту «Типи дискурсів та їх мовностилістична характеристика» – створити умови для систематизації знань студентів про різні типи дискурсів шляхом самостійного дослідження їхніх жанрових ознак, а головне – формувати вміння будувати цілісні дискурси. Пропонований проект охоплює роботу з науковим, публіцистичним, діловим, побутовим і художньо-літературним дискурсами, тобто інституційним та особистісно-зорієнтованим, вибір яких зумовлений вимогами до фахової підготовки майбутніх словесників, які повинні вміти грамотно висловлюватись як у сфері професійного, так і побутового спілкування.

Змістова частина проекту передбачає 1) підготовку письмового звіту про результати спостереження над вибраним типом дискурсу, які обов'язково включають характеристику певного типу дискурсу, добір текстів для його ілюстрації, дискурсивний аналіз дібраного тексту; 2) творчі завдання, тобто побудову цілісних дискурсів за заданими параметрами. Виконання творчого завдання може обмежуватись роботою з одним жанром – листом, який характеризується специфічними рисами в кожному типі дискурсу. Це діловий лист, науковий лист, листування в періодичних виданнях, приватний лист і лист у художньому творі. Залежно від того, з яким типом дискурсу працюють студенти, вони отримують завдання написати лист із дотриманням особливостей конкретного типу дискурсу, вибраного відповідно до комунікативної ситуації.

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що на сьогодні дискурсивна лінгвістика розкриває широкі перспективи для оновлення і збагачення змісту низки мовознавчих дисциплін матеріалом, який забезпечує реалізацію принципу комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови та створює підґрунтя для формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів. Використання системи аналітичних завдань, введення елементів дослідницької роботи, поступовий перехід від виконавчої до творчої діяльності під час добору вправ активізує дискурсивну діяльність студентів та готує їх до спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Седов К. Ф. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
2. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Кучерява. – Одеса, 2007. – 219 с.

The article deals with the problem of discourse activity of philological faculty students. The author presents the analytic, reconstructive and constructive exercises, instructional project.

Key words: *discourse activity, philological faculty students, system of exercises.*

УДК 372: 37. 035

Леоненко Н.А.

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІД ЧАС ГРУПОВИХ ФОРМ РОБОТИ

У статті розглядається проблема значущості ролі вчителя іноземних мов у груповій роботі, визначено його основні завдання та функції та їх вплив на успішність роботи в групі. Проаналізовано основні форми поведінки вчителя та їх вплив на учнів. Обґрунтовано основні прийоми, які викладач використовує для досягнення сприятливого клімату для роботи в групі з дітьми.

Ключові слова: *групова робота, психологічний вплив на дітей, роль викладача, форма поведінки, формування довіри.*

У наш час особистість вчителя дуже важко недооцінити. Вчитель супроводжує людину упродовж певних років її життя, допомагає зрозуміти та усвідомити споконвічні життєві цінності, знайти і обрати вірний шлях у житті.

Звичайно, батьки виховують та розвивають дитину, проте вчителі продовжують цей процес, збагачують його, використовуючи при цьому свій педагогічний талант, свої вміння та майстерність. Вчитель може виступати в ролі вихователя, наставника та викладача. Говорячи про вчителя саме іноземної мови, слід зазначити, що саме він об'єднує всі ці вищезазначені функції.

Викладач іноземної мови не тільки навчає, а й формує іншомовну комунікативну компетенцію, виховує учнів, розвиває в них почуття поваги до культури та традицій країни, мова якої вивчається, заохочує кожного учня до сумісної праці та активної діяльності.

Роль вчителя іноземної мови у вихованні та навчанні учнів неоціненна. Відповідно до того, чи зможе вчитель викликати в учнів зацікавленість до предмета та бажання вчити мову, буде залежати подальший навчально-виховний процес, і зрештою буде зрозуміло, чи зможе учень стати тим, ким прагне стати, та досягти успішності у житті. Адже, як відомо, знання іноземної мови відкриває багато перспектив і допомагає оволодіти багатьма професіями. Людина, володіючи іноземною мовою, відчуває неймовірне щастя та насолоду, спілкуючись з іноземцями і усвідомлюючи той факт, що її мова зрозуміла.

Особистість вчителя досліджувалась багатьма вченими і не є новою для педагогіки і психології.

Відомі педагоги Ян Амос Коменський та К. Ушинський в своїх працях немало приділяли уваги дослідженню та вивченню поняття «особистість вчителя», а науковці та методисти І. Зимняя та І. Бім неодноразово наголошували саме на особистості вчителя іноземної мови. К. Ушинський говорив: «У вихованні все повинно спиратися на особистість вихователя, так як виховна сила йде від живого джерела людини. Жодні постанови і програми, жодний штучний організм закладу не може замінити особистість у справі виховання. Вплив особистості вихователя на молоду душу є тією виховною силою, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень...» [3, с. 609].

Проте, недостатньо уваги, на нашу думку, приділено ролі вчителя іноземної мови саме у груповій роботі. Групова робота є однією з найпоширеніших форм роботи на уроці іноземної мови. Саме тому дана проблема потребує подальшого обговорення.

Метою статті є визначення місця, ролі та функцій ролі вчителя іноземної мови під час групових форм роботи з учнями.

Основними завданнями нашого дослідження є розкриття особистості вчителя іноземної мови, виявлення його професійно важливих якостей та їх значення у процесі

педагогічної діяльності; вивчення форм поведінки вчителя і його впливу на учнів; визначення різноманітних шляхів розвитку автономії учнів; аналіз можливих стосунків між вчителем та учнями, їхнього ставлення до мови та до самих себе.

Як правило, при проведенні традиційного, звичайного заняття вчитель відіграє домінуючу роль, контролюючи процес навчання. Таке заняття з іноземної мови характеризує Макаро як дуже рідкісну соціальну структуру, яка має такі особливості [5, с.15]:

Урок іноземної мови – це місце, де учень знаходиться у повній мовній залежності від вчителя, предмет якого учень знає найменше, серед всіх інших предметів в школі; де все чуже й мало зрозуміле, навіть команда «Відкрийте підручник!»; де вчитель постійно коментує мовну поведінку учня; де учень повинен читати й розмовляти іноземною, як своєю рідною – і це перед всією аудиторією.

Та все ж заняття іноземної мови сьогодні може бути ефективним, якщо воно буде спрямоване на подальше самостійне вивчення мов учнями за межами школи. Цієї цілі можна досягнути, якщо:

- вчителі відмовляться від своєї традиційної стандартної ролі;
- нададуть учням самостійно обирати сферу навчання і діяльності;
- сприятимуть самостійній автономній складовій процесу навчання учнів [2, с. 31].

Нерідко в методичній літературі можна зустріти судження, що роль вчителя у груповій роботі незначна, непримітна і, взагалі, можна майже зняти з себе відповідальність за проведення уроку. Але проаналізувавши цю проблему, ми прийшли до висновку, що вчитель у груповій роботі має виконувати різноманітні, важливі завдання. Для підтвердження важливості ролі вчителя в груповій роботі наведемо приклад з наших спостережень на уроці іноземної мови. Вчитель запропонував учням розділитися на групи і тільки потім пояснив їм завдання. В даній ситуації можлива реакція: вчитель скаржиться: «Ви мене ніколи не слухаєте». Діти: «Тут так шумно, ми нічого не розуміємо». Вчитель виказав дорікання, і учні на такому ж рівні відреагували доріканням. Це не так страшно, але це може заважати робочому процесу і сприяти нездоровому клімату в класі. Методично було б правильніше спочатку зачитати завдання учням, поки ще не так голосно, а потім розподілити їх на групи. Можливо реакція була б такою: вчитель: «Прошу вас, тихіше, інакше ви мене не зрозумієте.» Потім більш вимогливіше «І не будете знати, що повинні зробити». Учні: «Тихіше, дійсно не чути, що говорить вчитель».

В цьому випадку педагог пояснює і обґрунтовує своє прохання. А під час обґрунтування він приймає на себе роль учнів, створюючи цим позитивне відчуття, яке відразу сприймається ними.

Така реакція вчителя на учня (і навпаки) ідеальна, звичайно, що можуть бути й інші реакції, які заважатимуть процесу заняття, але головне зрозуміти взаємозалежність між ними. Тенденція поведінки вчителя (дорікання або розуміння), як правило, має ідентичну реакцію у дітей. Поведінка вчителя має наслідковий характер і є зворотною дією між поведінкою вчителя і поведінкою його учнями.

Основною функцією вчителя є керівництво процесом заняття. Для успішної групової роботи важливо ініціювати групову роботу, ясно і зрозуміло ставити завдання, разом оцінювати результати роботи, тобто- вчитель має виконувати функцію партнера при вирішенні нагальних проблем.

Завданням педагога є створення хорошого клімату в групах. Але хороший клімат це не самостійно існуюче явище, яке можна взяти і застосувати. Хороший клімат потрібно створити і постійно підтримувати, передумовою якого є довіра учнів до вчителя. Щоб створити ауру довіри, вчитель повинен бути терплячим і вимогливим до себе.

Міллер наводить приклад деяких ситуацій, в яких можливі різні форми поведінки вчителя, і, як результат, їх вплив на формування довіри у стосунках між вчителем і учнями [1, с. 206].

Форма поведінки вчителя	Вплив на учня
Ситуація 1 Учні не виконали завдання: а) пояснює наслідки такої небажаної поведінки; б) погрожує, але погрози не виконує.	а) учні приймають висновки вчителя, і добре розуміють, що від них чекають; б) діти не мають довіри до вчителя.
Ситуація 2 Дітям тема не цікава: а) показує розуміння, намагається мотивувати; б) продовжує нецікаве заняття.	а) діти розуміють мотивацію вчителя; б) учні ще більше заважають.
Ситуація 3 Реакція на процес перепитування: а) педагог володіє педагогічним тактом; б) нетерпіння до перепитування.	а) учні мають мотивацію для подальшої співпраці; б) діти також проявляють нетерпіння, заважають подальшому процесу.
Ситуація 4 Дотримання домовленості з учнями: а) порушується договір	а) учні також не дотримуються договору, або ж не сприймають його серйозно.

Отже, можна зробити висновок, що поведінка вчителя завжди і в будь-якій ситуації прямо пропорційна поведінці дітей. Вчитель має бути керівником при будь-якій формі роботи і виконувати свої функції вчителя-керівника: приміряти на себе роль своїх учнів; набиратися досвіду; супроводжувати розвиток процесу роботи в групах, уникати або вирішувати проблеми; аналізувати свою власну форму поведінки.

Новий час приніс нове ставлення до навчання і виховання. Зросли вимоги до людини, а надто до її творчих можливостей, і це з усією очевидністю довело неспроможність авторитарного стилю у навчанні.

Розвиток творчого потенціалу людини трактується як основне завдання освіти. Для реалізації його потрібно насамперед розглядати учня не як суму зовнішніх впливів, а як цілісну, активну, діяльну особистість. Учень – не об’єкт, а, насамперед, творець свого власного „Я”.

Крізь призму діяльності учня необхідно переосмислити саму структуру навчально-виховного процесу. Такий навчально-виховний процес передбачає певну переорієнтацію функцій вчителя. На другий план відходить функція виконавчої діяльності вчителя, а організаційна функція набирає ваги. Це, в свою чергу, вимагає глибокого оволодіння методичною технологією, вмінням прогнозувати в деталях діяльність кожного учня. Лише за цієї умови вчитель може повноцінно включати учня в діяльність і займати позицію „партнера”.

Функції вчителя визначаються як зовнішні щодо системи „учень – предмет”. Вчитель є організатором і співучасником навчально-виховного процесу. Проте, це не означає, що в системі навчально-виховного процесу роль вчителя зменшується. Навпаки, чим більше вчитель виявляє себе, тим вагомішим буде результат процесу. Суть проблеми полягає в тому, куди учитель спрямує свої зусилля – на чітку організацію діяльності учня, чи на ту роботу, яку повинен виконати учень. Це принципове питання, тому функції учня і вчителя повинні бути чітко розмежовані. У кожного з них є своя функція – учень навчається, учитель керує його діяльністю.

Таким чином, у навчально-виховному процесі діють два суб’єкти, стосунки між якими мають переважно характер співробітництва. Цей тип взаємин є для навчально-виховного процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за учителем функцію управління, а з іншого, дає учневі можливість діяти самостійно, розвивати власну ініціативу.

Будь-які навчально-виховні заходи є основою формування особистості, а за умов партнерства вчителя з учнями не виключається прямий вплив один на одного. Він здійснюється кількома шляхами:

1. Оцінюванням результатів діяльності учня у формі виставлення оцінок або оціночного коментування.

2. Заохоченням чи осудом у зв'язку з виконанням певного завдання.
3. Різноманітними спонуканнями до дій у формі пропозицій, підказок, побажань, прохань тощо, які можуть виражатися як словесно, так і за допомогою інтонацій, жестів, міміки.
4. Постійним впливом на мотиваційну сферу учня.

Педагог виступає як джерело потрібної інформації, як фактор підтримки і як сила, що скеровує діяльність учня. Саме тут знаходяться найбільш чутливі точки взаємовідносин дітей і викладача. Дуже важливо своєчасно надати дитині необхідну допомогу, зберігши при цьому максимум її самосвідомості, автономії.

Ця допомога не повинна бути нав'язливою, а лише спонукальною підказкою, вчитель повинен непомітно „підкинути” її як власне „відкриття”.

Майстерність вчителя полягає в тому, щоб організувати і вести процес навчання і водночас „стояти осторонь”, залишаючи учневі роль лідера.

Сумісне оцінювання результатів групової роботи на уроці є важливою передумовою створення сприятливого клімату в класі. Педагог сам багато чому може навчитися у своїх учнів під час сумісного коментування й оцінювання результатів роботи. Критикувати – це не означає заважати на уроці, навпаки, учні відчують свою суттєву відповідальність у процесі навчання.

Отже, оцінюючи свою роботу, учні вчаться об'єктивно оцінювати самих себе, що є надзвичайно важливим в подальшому житті. За допомогою, наприклад, такої анкети можна визначити, як дитина почуває себе на уроці іноземної мови і яка причина такого або іншого самопочуття. Анкета може бути доповнена [2, с. 58].

	ні, скоріше ні	напевно, так	саме так
Мій вчитель - привітна людина.			
Я добре розумію, що я повинен робити.			
У мене таке відчуття, що я маю успіх, прогрес.			
Я добре розуміюся з іншими.			
У мене є час подумати.			
Вчитель вимагає згідно з силами кожної дитини.			

Отже, можна зробити **висновок**, що зусилля обох учасників різнонаправлені. Учень прагне до володіння предметом, а через це – і до змін у самому собі. Вчитель, виконуючи свою роль і функції, забезпечує відповідні зміни і різносторонній розвиток своїх учнів. Кінцевий результат діяльності учня є показником правильної діяльності вчителя.

Список використаних джерел

1. Miller, Reinhold (1993): *Lehrer lernen: ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehrer*innen, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 206.
2. Inge C. Schwerdtfeger (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Kassel/München: Langenscheidt.
3. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения, т.І. - М. : Учпедгиз, 1953.- 609 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Просвещение, 1991-222 с.
5. Macaro, Ernesto (1997): *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, S. 32.

The problem of significant role of the teacher of foreign languages in group work is considered in the article. The main tasks and functions, their influence on the group work have been determined. The main forms of teacher's behaviour and their reaction on students have been analyzed. The basic methods aimed at achieving proper working environment in group have been substantiated.

Key words: *group work, psychological influence on students, teacher's role, the form of behavior, formation of trust.*

УДК 378.016:811.111

Левковская Я.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИЕМАМ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГОВЫХ МЕТОДОВ

Статья отражает позицию автора в отношении понятия “профессиональная компетентность переводчика”, а также наиболее эффективных методов ее формирования. Особое внимание уделяется тому, что помимо владения лексикой и грамматикой иностранного языка, компетентный переводчик должен быть готов справляться и с психоэмоциональными нагрузками. Самым эффективным способом развития необходимых навыков комплексно автор считает тренинговые техники, которые и рассматриваются в статье.

Ключевые слова: *подготовка переводчиков, профессиональная компетентность, тренинговые технологии, комплексная подготовка.*

Сегодня переводческая отрасль России переживает небывалый подъем. Интеграция России в мировую экономику, расширение международных контактов, рост объемов международной торговли и дипломатической деятельности привели к тому, что профессия переводчика стала в нашей стране одной из наиболее востребованных. В связи с этим современное общество в лице работодателей предъявляет все более высокие требования к специалистам. На рынке труда складывается такая ситуация, при которой достойную работу может найти только хороший, профессионально компетентный, профессионально активный специалист.

Произошедшие изменения повышают требования к специалистам в области перевода. Требуется пересмотр и теоретическое осмысление многих вопросов, касающихся качества профессиональной подготовки и переподготовки специалистов. Необходимость повышения квалификации специалистов в связи с изменениями содержания труда и усилением внимания к использованию достижений мирового опыта в производственной деятельности стала очевидной.

Многообразие профессиональных задач вызывает необходимость изменения традиционной языковой подготовки на факультете иностранных языков с ориентацией на особенности профессиональной сферы перевода.

Учитывая тот факт, что деятельность переводчика тесно связана с психофизиологическим состоянием организма, в своем исследовании, наравне с когнитивной (знаниевой) составляющей профессиональной компетентности переводчика, которая включает продуцирование текстов различной стилевой и содержательной направленности, переформулирование информации без потери и искажения смысла, комфортную интонацию, высокую скорость речи, мы также выделяем и регуляторную, включающую способность специалиста к саморегуляции своего психофизиологического состояния.

Важно, чтобы, помимо традиционных задач овладения произносительными нормами изучаемого иностранного языка, его лексикой и грамматикой, технологии

обучения, использующиеся в подготовке специалистов к переводческой деятельности, были направлены на формирование коммуникативной компетентности, развитие познавательной активности, повышение уверенности обучающихся в своих возможностях. Практика показывает, что для того, чтобы быть переводчиком, недостаточно лишь знать иностранный язык.

Деятельность переводчика в процессе выполнения им его профессиональных функций должна подчиняться правилу ситуативного поведения. Это правило предполагает полную адаптацию переводчика к ситуации, в которой он оказался. Способность к комфортному самочувствию в любых ситуациях требует гибкости, эмоциональной стабильности и способности к саморегуляции, которая обеспечивает высокую переключаемость с одного вида деятельности на другой; устойчивость к психоэмоциональным нагрузкам. Комбинация выделенных составляющих во многом обеспечивает всестороннюю готовность к профессиональной деятельности переводчика.

Может показаться, что опытные переводчики редко подвергают анализу текст и культурные представления. На самом деле, они делают это подсознательно и потому быстро. В большинстве случаев профессиональные переводчики не пользуются сознательно аналитическими приемами, поскольку эти приемы становятся для них второй натурой. Наша нервная система сконструирована таким образом, что часто повторяемые действия становятся автоматическими. Для сравнения можно вспомнить то, сколько внимания требует вождение машины, когда человек только учится, и насколько машинально это делается потом. Для этого уже не нужно сознательно управлять своим телом, весь комплексный анализ идет на подсознательном уровне.

Процесс перевода можно кратко описать следующим образом: переводчик начинает с интуитивного ощущения того, что значит то или иное слово или выражение в языке оригинала или перевода, как работает синтаксическая структура, какую манеру поведения следует избрать в той или иной профессиональной ситуации. С течением времени он сублимирует определенные решения для определенных практических проблем в привычку, которая помогает ему переводить быстрее и эффективнее, сокращая потребность в остановках ради решения проблем, и начинает ощущать себя профессионалом [10, с. 153].

Для реализации подготовки, направленной на выработку автоматизма профессионально необходимых действий, и в то же время на всестороннее формирование профессиональной компетентности переводчика, мы предлагаем использовать методы активного вовлечения учащихся в учебный процесс. Это такие методы, которые требуют анализа совершаемых действий в виде рефлексии профессиональных ситуаций, генерирования всех имеющихся знаний и навыков для наиболее эффективного результата [4, с. 48].

Среди таких методик мы выделяем тренинговые методики.

Тренинг – особый метод получения знаний, который отличается от остальных форм занятий тем, что все его участники учатся на собственном опыте настоящего момента. В основе тренинга лежит постановка и максимально быстрое достижение целей путем мобилизации внутреннего потенциала, развитие и совершенствование необходимых способностей и навыков [7, с. 74].

В ходе тренинга любой навык или качество моделируются на конкретных шагах и немедленно анализируются и проверяются в учебной обстановке, максимально приближенной к действительности [13, с. 38]. Достоинства тренинга видятся в возможности приблизить языковую подготовку специалистов к условиям их профессиональной деятельности [4, с. 85].

Для реализации такого обучения в нашем случае используется технология, в которой интегрированы: а) методы развития рефлексии; б) предпереводческий (когнитивный и коммуникативный, саморегуляция) тренинг, формирующий когнитивную и эмоциональную готовность обучающихся к говорению на иностранном

языке; в) переводческий (лингвистический) тренинг, обеспечивающий собственно языковые знания; г) языковой кинотренинг, направленный на развитие импровизационной готовности; д) языковой социально-психологический тренинг, нацеленный на преодоление личностных барьеров свободного общения на иностранном языке. Каждый из перечисленных тренингов имеет свою специфику и определенное значение для эффективности языковой переподготовки специалистов.

Тренинг профессионально важных качеств устного переводчика – это цикл групповых занятий, на которых учащимся предлагаются индивидуальные и групповые задания и упражнения, направленные на формирование профессионально важных индивидуально-психологических качеств будущих переводчиков на этапе обучения, предшествующем обучению собственно переводу (т.е. на этапе углубленного изучения иностранного языка). Поэтому этот тренинг называется предпереводческим.

Индивидуально-психологическими предпосылками высокой эффективности в сфере устного перевода являются высокая речевая реактивность, контактность, психическая устойчивость в стрессовых ситуациях, включенность внимания и некоторые другие [1, с. 7]. Эти качества можно разделить на три основные группы: когнитивные, коммуникативные и регуляторные.

Когнитивные качества и навыки: устойчивость внимания; переключаемость внимания; распределение внимания; включенность внимания; объем оперативной и кратковременной памяти; способность к оперативному извлечению информации из долговременной памяти (активная долговременная память); развитый внутренний план действий.

Коммуникативные качества: продуцирование текстов различной стилевой и содержательной направленности; переформулирование информации без потери и искажения смысла; комфортная интонация; отсутствие коммуникативных барьеров; высокая скорость речи.

Регуляторные качества связаны со способностью человека к саморегуляции своего психофизиологического состояния. Устный перевод – это деятельность, тесно связанная с психофизиологическим состоянием организма переводчика, причем доля физиологического компонента велика и во многом обеспечивает психическую готовность к переводу. К регуляторным качествам относятся: способность к саморегуляции эмоциональных состояний; высокая переключаемость с одного вида деятельности на другой; устойчивость к психоэмоциональным нагрузкам.

Развитие перечисленных качеств создает у будущих переводчиков необходимые для эффективного профессионального становления психологические предпосылки. В этом – главная цель предпереводческого тренинга. Специфика предпереводческого тренинга может быть выражена в следующем определении – психологический по сути, профессиональный по направленности.

Тренинг когнитивных процессов. Работа переводчика, по сути, есть процесс перекодирования, переформулирования. Поэтому переводчику необходимо быть готовым к срочному освоению новой, незнакомой лексики. Высокая профессиональная готовность требует от переводчика также накопления и поддержания в активном состоянии значительных объемов информации: необходимо ежедневно смотреть передачи новостей по телевидению, слушать радио, читать газеты, всячески расширять свой лексический запас не только на иностранном, но и родном языке. Следовательно, обучение устному переводу должно быть нацелено на выработку такого сложного интегрального навыка как быстрая устная межъязыковая трансляция. Вырабатывать этот навык гораздо проще и быстрее, если к моменту обучения переводу у обучающихся хорошо сформирована психологическая основа: включенное внимание, гибкая оперативная память, долговременная память с большим объемом легко извлекаемой в нужный момент информации. И наоборот, если когнитивные процессы обучающегося не имеют необходимых характеристик, отработка устной

межъязыковой трансляции будет вызывать у него серьезные затруднения, повышать тревожность, что неизбежно скажется на уровне усвоения специальных знаний, умений и навыков.

Умение переводить устно предполагает знание наиболее частотных, употребительных переводческих соответствий и автоматизированный навык их употребления. Самого по себе знания переводческих соответствий без автоматизма их употребления недостаточно для успешной деятельности устного переводчика, поскольку у него, как правило, не бывает времени для припоминания эквивалентов. Колебания и длительные паузы мешают адекватному восприятию переводного текста, нарушают коммуникацию между партнерами.

Одним из наиболее известных в методике преподавания иностранных языков является положение о том, что достаточно прочное запоминание языковых единиц и моделей обеспечивается путем неоднократного их повторения. Естественно, что на занятиях по переводу наиболее эффективно многократное употребление подлежащих усвоению языковых единиц и конструкций в речевых и переводческих упражнениях, позволяющих одновременно тренировать речевые и переводческие умения и навыки. Однако по мере возможности при этом следует избегать монотонности.

Основной метод, применяемый в переводческом тренинге – многократное повторение, закрепление, совершенствование ценных способов действий разными вариантами. Такая форма подготовки позволяет интегрировать интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий аспекты личности. При этом тренинг отличается практической направленностью, позволяет в короткие сроки решить комплекс задач профессиональной подготовки и развития личности обучающихся.

В рамках данной деятельности наиболее эффективно работать в лингафонном классе, что позволяет обучающимся работать обособленно, выполнять упражнения в полный голос, при этом не мешая остальным. Микрофонная гарнитура, что очень важно, позволяет участникам тренинга слышать свой голос, замечать ошибки и неточности. Практика показывает, что такое динамичное вовлечение в процесс перевода, приближенный к реальному, мобилизует все необходимые умения учащихся и повышает мотивацию к достижению лучшего результата. Монотонность деятельности преодолевается путем постановки каждый раз иной учебной задачи. В качестве примера можно предложить следующую схему.

Первый этап носит в основном имитационный характер. Задания, используемые на данном этапе, заключаются в повторении отрывков текстов с печатной опорой, а также без нее, в передаче полученной информации как можно ближе к оригиналу. При этом, обучающиеся должны использовать переводческую скоропись. В процессе выполнения данных упражнений отрабатывается умение запоминать, концентрировать внимание и точно воспроизводить услышанное, распределять внимание при одновременном выполнении двух действий: слушание и говорение, а также навык говорения и использования новой лексики.

Второй этап тренинга является собственно переводческим и направлен на отработку умения переводить на слух, с листа, последовательно и синхронно. В качестве материала используются те же записи, что и на первом этапе. Очень важно постоянно побуждать студентов делать опорные записи в процессе перевода, использовать УПС. Задача данного этапа – перейти от последовательного перевода коротких отрывков к синхронному переводу знакомого отрывка. При этом очень важно добиться связного и логичного перевода. Для этого может потребоваться многократное выполнение одного и того же задания, перевода одного и того же отрывка. Главное, чтобы обучающиеся поняли, что самого по себе знания переводческих соответствий недостаточно для успешной деятельности переводчика. Для этого требуется отрабатывать использование данных соответствий на практике многократно. Для выполнения подобных упражнений необходимо использовать лишь

тексты, в большом количестве содержащие употребительную лексику, клише в виде частотно применяемых словосочетаний и фраз.

В качестве другого вида переводческого тренинга можно рекомендовать перевод с повторениями. Для этого берется небольшой текст на родном языке. Один из студентов, прочтя вслух первое предложение, переводит его; остальные могут вносить исправления и предлагать свои варианты. Преподаватель выделяет из них оптимальный вариант, и отвечающий студент повторяет его. Затем вызывается следующий. Прежде чем приступить к чтению и переводу второго предложения, он снова повторяет оптимальный вариант первого. Третий студент также начинает с повторения лучших вариантов перевода, сделанных до него первых двух фраз и т.д. Соответственно тот, кто будет вызван для перевода последнего предложения, начнет текст с самого начала [6, с. 96].

В целях введения и закрепления переводческих соответствий нами использовались также так называемые четырехтактные упражнения. Принцип их построения таков: «прослушайте, переведите, прослушайте “ключ” и проверьте себя, повторите правильный вариант».

Тренинг коммуникативных навыков будущего переводчика. В содержание этих занятий включены психологические упражнения, позволяющие формировать навыки эффективного приема и передачи информации, обнаруживать наиболее типичные ошибки, допускаемые при решении этих задач, тренироваться в их решении. Как и в упражнениях на развитие когнитивных функций, содержательная основа коммуникативных упражнений не связана с конкретным языком, а ориентирована на развитие именно коммуникативных умений и навыков.

Профессия переводчика требует способности к саморегуляции. Без развитых навыков саморегуляции, обеспечивающих возможность быстрого переключения с одной деятельности на другую, и произвольной регуляции психофизиологического состояния, невозможно длительное поддержание высокого уровня когнитивной и коммуникативной готовности устного переводчика. Формированию таких навыков содействует тренинг саморегуляции.

Игровые методы, используемые на занятиях, выполняют несколько задач. Наряду с тем, что данные методы направлены на формирование профессионально важного умения сдерживать эмоции, они способствуют снятию усталости, возникшей в ходе занятия. С этой же целью используется метод прогрессивной мышечной релаксации, разработанный Якобсоном, а также приемы телесно-ориентированной терапии, описанной А.В. Ананьевым [3, с. 58]. Методы эмоционального настроя, предложенные Н.В. Цзенем, являются актуальными в процессе развития регуляторных навыков будущих переводчиков [12, с. 12]. Обучение приемам аутогенной тренировки, позволяющим нейтрализовать воздействие стресса, может производиться на основе аутогенного тренинга Кей Кермани [5, с. 179] и методов аутогенного тренинга И. Шульца [3, с. 49].

В процессе подготовки специалистов в качестве переводчиков особое внимание обращается на его поведение в сложных социальных ситуациях, что предопределяет проведение языкового социально-психологического тренинга. Обобщая результаты научных исследований возможностей социально-психологического тренинга [7, с. 63; 9, с. 58; 11, с. 173], можно сказать, что его основная задача заключается в подготовке индивида к эффективному поведению в сложных социальных ситуациях. Исследования показывают, что ситуации использования иностранного языка являются достаточно сложными, так как требуется воспроизведение предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Достоинства такого тренинга видятся в возможности приблизить языковую подготовку специалистов к условиям их профессиональной деятельности, т.е. реализовать контекстный подход [4, с. 93].

В рамках данной задачи эффективно использовать такие корректировочные средства, как проблемные ситуации, игры, психологический тренинг, приемы аутогенной тренировки. Остановимся более подробно на некоторых из них.

Разрешение проблемных ситуаций в форме совместных обсуждений в группе выполняется наряду с упражнениями различного характера на совершенствование языковых умений и навыков. Ниже представлены ситуации, которые нами реально создавались в ходе эксперимента.

Ситуация 1. Вы осуществляете синхронный перевод. Неожиданно происходит сбой в работе наушников. Приведите возможные варианты Ваших действий.

Ситуация 2. Вы должны перевести очень важную финансовую информацию, в переводе Вы допускаете ошибку, которая искажает истинное положение дел. Партнеры проявляют раздражение по отношению друг к другу. Вы вдруг осознаете ошибку. Приведите возможные варианты Ваших действий.

Ситуация 3. Осуществляемый Вами устный перевод оказался неудачным. Предложите варианты подавления отрицательных эмоций.

Ситуация 4. У Вас тревожное состояние перед важным переводом. Предложите варианты подавления отрицательных эмоций.

Таким образом, реализация технологии обучения приемам переводческой деятельности на основе тренинговых технологий обеспечивает достижение прогнозируемых результатов: во-первых, усвоение произносительных норм, овладение определенным лексическим запасом, автоматизация лексических и грамматических навыков, сформированность коммуникативных умений в устной и письменной речи и др.; во-вторых, сформированность автоматизированных навыков переводческой деятельности; в-третьих, развитие субъектности, приобретение некоторых качеств субъекта речевой деятельности, таких как гибкость вместо ригидности поведенческих схем, комфортность в речевом и переводческом поведении вместо напряженности, спонтанность вместо скованности, ориентация на развитие контакта или на его своевременное свертывание.

Список используемых источников

1. Алексеева, И.С. Профессиональное обучение переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб., 2000.
2. Алексеева, И.С. Тренинг речевой техники, памяти и переключения в устном переводе / И.С. Алексеева // Эффективное обучение переводу на современном этапе. Пакет информационных материалов. Межрегиональный семинар. – СПб. : ЦНТИ «Прогресс», 2003.
3. Васильев, Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2002. – 174 с.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991.
5. Кермани, К. Аутогенная тренировка / К. Кермани. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 448 с.
6. Латышев, Л.К. Перевод : теория, практика и методика преподавания. Учебное пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Петровская, Л.А. Теоретические и методологические вопросы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982.
8. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996.
9. Прутченков, А.С. Трудное восхождение к себе: Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М. : Рос. пед. агентство, 1995.

10. Робинсон Д. Как стать переводчиком: Введение в теорию и практику перевода / Пер. с англ. – М. : КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005.
11. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. – М. : Прогресс, 1993.
12. Халупо О.И. Формирование коммуникативной культуры у студентов технического вуза при изучении иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.И. Халупо. – Челябинск, 2002. – 24 с.
13. Цыбина, Е.А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку : учебное пособие / Е. А. Цыбина. – Ульяновск : УлГТУ, 2007. – 75 с.

The article reflects the author's understanding of translator's professional competence as well as the most effective ways of its development. The author highlights the idea that besides having a good command of a foreign language, a competent translator should cope well with psychological and emotional stress of the job. Training techniques are considered to be the most effective to develop the required skills and they are described in the article.

Key words: *translators' training, professional competence, training techniques, comprehensive training.*

УДК 372.461

Лопатіна Г.О.

ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті досліджується проблема навчання діалогічного мовлення, визначено вплив художнього слова на мовленнєвий розвиток молодших дошкільників.

Ключові слова: *художнє слово, діалогічне мовлення, молодший дошкільний вік.*

Зміни до Закону України «Про дошкільну освіту» та запровадження у практику роботи дошкільних закладів Базової програми «Я у Світі» вимагають нових підходів до організації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

У лінгводидактиці питання навчання дошкільників діалогічного мовлення розглядалися багатьма науковцями: А.Арушанова, Т.Алієва, А.Богущ, А.Бородич, Н.Виноградова, Н.Гавриш, В.Захарченко, Ю.Косенко, О.Лещенко, Н.Луцан, В.Любашина, Є.Ісеніна, М.Лісіна, М.Попова, Т.Слама-Казак, С.Хаджирадева, О.Ушакова, Г.Чулкова.

Вченими досліджувались різні аспекти розвитку мовлення дітей засобами художнього слова, а саме: розвиток мовлення дітей засобами українського фольклору (Л.Березовська, Н.Луцан, Ю.Руденко, Л.Фесенко), розвиток мовлення засобами образотворчої діяльності (С.Ласунова, Т.Постоян), навчання дітей розповіді за ілюстраціями (О.Білан), розвиток зв'язного мовлення в театральній-ігровій діяльності (М.Водолага). Однак, проблема навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників засобами художнього слова на сьогоднішній день залишається актуальною.

Мета статті – розглянути сучасні аспекти розвитку діалогічного мовлення молодших дошкільників засобами художнього слова, поданих крізь призму застосування кращого досвіду відомих педагогів минулого та сучасності.

Видатні педагоги минулого наголошували на величезній ролі художнього слова в навчанні дошкільників. Так, Софія Русова [1, с. 21-27] зазначала, що джерелами

для навчання слугують народна поезія і найкращі літературні твори, у яких широко подана краса словесної форми й різноманітних словесних комбінацій. За її словами, цікавість до мовлення у дітей спостерігається від року до трьох, цікавість до гри з двох до п'яти років, до казок – з трьох до шести років, тож, вправи з казкою – це те, що природно необхідно дітям дошкільного віку.

Для нас цікавими є методичні рекомендації С.Русової щодо проведення ігор-драматизацій із дітьми. Вчена радить починати драматизувати з невеликих казок, тексти яких містять багато повторень. Крім цього, автор пропонує дотримуватись наступних вимог при організації драматизації: надавати дітям можливість самостійно обирати ролі та потрібний для драматизації матеріал, створити відповідну обстановку за допомогою декорацій, музичний супровід, міняти місцями «глядачів» та «артистів».

Значну увагу художньому слову (читанню, розповіді, вивченню з дітьми поетичних творів) приділяв К.Ушинський [1, с. 18-21], особливо високо цінуючи усну народну творчість: прислів'я, приказки, скоромовки, загадки, забавлянки. Учений наголошував, що недостатній життєвий досвід дітей спричинятиме специфічне сприймання ними змісту художніх творів. Саме тому, дошкільника потрібно навчати сприйманню художніх творів у єдності форми та змісту. К.Ушинський зібрав та написав для дітей велику кількість творів усної народної творчості та надав методичні пояснення до їх використання.

Про необхідність широкого застосування творів художньої літератури та народної творчості в розвитку художнього смаку дитини наголошувала в своїх працях Є.Тихеева. Значний внесок в розробку теорії та методики виховання дітей засобами художнього слова зробила Є.Фльоріна, завдяки якій в науковому обігу з'явився термін «художнє слово». На думку дослідниці, знайомство з художніми творами є провідним засобом розвитку мовлення дітей, відбувається активізація уявлень дітей, навчання перетворювати образи і події, збагачення словника. За словами Є.Фльоріної, літературні твори дають для цього готові мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина; важливо лише правильно їх зрозуміти і далі правильно практично ними користуватись [2, с.291]. Є.Фльоріна зазначала, що слухаючи казку, дошкільник виявляє особливу внутрішню активність, стає ніби співучасником подій, які описуються та сприймаються. Теоретичні положення, висунуті дослідницею в ряді праць, стали підґрунтям для подальшого вивчення даної проблеми.

Особливого значення казці як засобу навчання і виховання дітей надавали класики педагогіки С.Русова, К.Ушинський, В.Сухомлинський. Зокрема, для додаткового стимулювання дитячої творчості, у Павлівській «Школі радості» під керівництвом В.Сухомлинського була створена Кімната казки. За твердженням автора, казка, гра, фантазії – це життєдайне джерело дитячого мислення, шляхетних почуттів і прагнень. Не викликає сумніву, на думку В.Сухомлинського, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під впливом казки, активізують діяльність мозку, пов'язують єдиним ланцюжком острівці мислення [3, с. 181]. Завдяки казці, дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. Слово, яке розкриває шляхетні ідеї, назавжди залишає в дитячій душі крупиці людяності. Кімната казки стала діючим засобом порушення дитячої фантазії, розвитку гнучкості мислення, формування спрямованості на сприйняття доброзичливого гумору.

Навчити дитину дивитися на світ із життєрадісною посмішкою, на думку В.Сухомлинського, є одним із найбільш важливих завдань виховної роботи. Радісному подиву, здоровій посмішці, сміху, на думку педагога, варто вчити з малих років. І творчість тут – єдиний вірний шлях. Так, дошкільникам він пропонував складати невеликі оповідання, казки, історії, пронизані життєстверджуючим гумором, сюжети для яких підказує навколишня дійсність.

Сучасні дослідники вивчали вплив казки на мовленнєвий розвиток дошкільників: С.Алієва, Л.Березовська, Н.Гавриш, Н.Карпінська, Є.Короткова, Н.Насруллаєва, Н.Орланова, Ю.Руденко, О.Ушакова, Л.Фесенко та інші.

Дослідження Н.Карпінської [6, с. 79-90] свідчать про різні ступені глибини та усвідомлення мотивувань учинків персонажів казок дітьми. Діти найчастіше мотивують своє позитивне ставлення до персонажів твору їхніми привабливими зовнішніми ознаками, і це виявляється в оцінках дітей. Автор відзначає, що діти молодшого дошкільного віку оцінюють поведінку героїв тільки на основі зовнішнього фактичного зв'язку явищ. Діти оцінюють учинки героїв з погляду їхнього ставлення до інших дієвих осіб твору, а симпатії дітей не обов'язково будуть на боці головного героя.

В результаті досліджень, Н.Карпінська виявила факти, коли зрозумілі та близькі приклади поведінки героїв казки діти зіставляли зі своїм власним досвідом. Діти переносять мораль казки не тільки на свій власний досвід, а й зіставляють учинки своїх товаришів з мораллю казки. Усвідомлення дошкільниками моралі казки знаходить своє відображення у судженнях, розмовах, суперечках.

Н.Гавриш зазначає: щоб пізнати, усвідомити ідейно-естетичний зміст твору, а водночас і суть зображених у ньому життєвих явищ, недостатньо лише чуттєвого сприймання образів, картин твору, потрібне їх осмислення, певна літературна обізнаність із найпоширенішими жанрами дитячої художньої літератури та фольклору [4, с.15]. Н.Гавриш рекомендує в дошкільному навчальному закладі активно використовувати жартівливі вірші, які сприятимуть розвитку здатності дошкільників розуміти гумор.

Дослідниця наголошує, що особливості розуміння дітьми смішного та прояву почуття гумору неможливі без участі мовлення. Отже, завдання виховання почуття гумору в дошкільному віці обов'язково включає мовленнєвий компонент. На думку Н.Гавриш, в роботі з дошкільниками важливо застосовувати різноманітні твори сміхової літератури – жарти, анекдоти, дотепні казки, жартівливі казки, образні прислів'я та приказки [5, с. 74].

В педагогічному процесі роль слова розглядається в нерозривному зв'язку з наочністю. В практиці дошкільних закладів застосовують наступні види наочного підкріплення: ілюстрації, показ іграшок, предметів, живої натури у відповідності змісту твору. Однак, поєднання наочності та слова без узгодження з наміченими завданнями, без урахування вікових особливостей розвитку дітей не забезпечуватиме позитивний результат; дане питання потребує продуманого та обґрунтованого підходу.

У дошкільному закладі пропонуються такі види занять з казкою: читання казок, розповідання народних казок, показ казки вихователем, драматизація знайомої дітям казки, відтворення характерних рис героїв казки, інсценізація, ігри за сюжетами знайомих казок, узагальнюючі бесіди, переказування знайомих казок, самостійне складання дітьми казок тощо.

Діти молодшого дошкільного віку здатні при прослуховуванні літературного твору осмислити його зміст в рамках, доступних в даному віці, адже те, що дитині зрозуміло, залишає глибокий слід у його свідомості. На четвертому році життя дітей потрібно навчати розуміти казки без унаочнення, запам'ятовувати та відтворювати повтори, образні вирази; передавати зміст знайомих казок, розповідати за змістом ілюстрацій; упізнавати героїв, висловлювати своє ставлення до них. Необхідно також залучати дітей до ігор-драматизацій та інсценування художніх творів.

На думку Л.Артемової [7], драматизація базується на власних діях виконавця ролі. Дитина чи дорослий у такому випадку використовують власні засоби виразності: інтонацію, міміку, пантоміміку. Найбільш цікавою та складною грою є імпровізація. Театралізовані ігри як різновид сюжетно-рольових ігор зберігають їх основні ознаки: зміст, творчий задум, роль, сюжет. Театралізовані ігри розвиваються за підготовленим раніше сценарієм, в основі якого лежить зміст казки. Дослідниця наголошує, що у процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань дітей покращується звукова сторона мовлення, розвивається діалогічне мовлення, граматична будова мовлення, активізується та удосконалюється словник.

Саме в молодшому дошкільному віці спостерігаються елементарні форми творчої активності, але носять вони в більшості нестійкий характер. Повторюючи текст,

дитина втрачає знайдені засоби вираження, вимовляє слова неемоційно. Це пояснюється тим, що розвиток необхідних здібностей, формування потрібних умінь обмежується віковими особливостями.

Читаючи дітям молодшого дошкільного віку художні тексти, необхідно використовувати різноманітні засоби, що допомагають їм чіткіше уявити художній образ, виражений словом: чіткі інтонації, виразне підкреслення характеристик даного образу, поєднання темпу та ритму в залежності від змісту та форми виконання твору.

Одним із найулюбленіших видів творчості та дитячої активності в дошкільному віці виступає театралізована діяльність, яка є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Під час перегляду вистави або знайомства з літературними творами за допомогою театру, малюки отримують зразки правильного, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого прислів'ями, приказками, образними висловами. У сюжетно-рольовій грі розвиватиметься діалогічне мовлення. Надалі, у процесі підготовки та показу вистави в дітей розвиватиметься зв'язне мовлення, що матиме емоційно забарвлений характер та передбачатиме широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності, адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим самим засвоюють норму, або вправляються в самостійному складанні сюжету, а далі – сценарію театральної вистави.

Для театралізованої діяльності дошкільників застосовують різні види театру, в залежності від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий, театр на фланелеграфі, тіньовий. Кожен із цих видів театру має специфічні можливості щодо мовленнєвого розвитку дітей. Так, для відтворення складних казкових діалогів найбільш потенційним на нашу думку, є ляльковий, пальчиковий або театр маріонеток. Молодші дошкільники люблять входити в образ, переживати яскраві хвилювання, наслідувати дорослих, але цікавість до такого роду діяльності в них нестійка. Недостатньо розвинуте мовлення молодшого дошкільника заважає самостійно створювати фрази, але повторювати за дорослим слова вдається. В ігровій діяльності дітям необхідно керівництво вихователя, що передбачатиме цілеспрямований вплив на зміст ігор дітей, але без підміни їх ініціативи та самостійності. Такий підхід створюватиме умови для розвитку творчості, допомагатиме в установленні позитивних взаємовідносин в дитячому колективі.

Ми пропонуємо на першому етапі навчання молодших дошкільників діалогу, з метою збагачення мовленнєвого досвіду дітей різноманітними видами діалогічних реплік, демонстрацію вихователем діалогу-зразка з лялькою за допомогою невеликих спрощених, доступних дітям даного віку діалогів. На другому етапі вихователь, спираючись на наслідування дітьми тих мовленнєвих зразків, які вони найчастіше чують, демонструє частково зразок діалогу за допомогою двох ляльок. Використовуючи художні засоби, ми привертаємо увагу малюків до діалогів героїв. Даний етап не формує в дітей вміння вести бесіду, брати участь у діалозі, але є необхідним для розширення лексичної сторони навчання. Завдання третього етапу навчання ускладнюються за рахунок використання театралізації через ляльок двома дітьми під керівництвом вихователя (зразок-дублер) і передбачає формування активно-мовленнєвих навичок. Мета вихователя – не тільки спрямовувати діалог дітей, але й коригувати бесіду, змінювати ролі дітей.

Вважаємо, що після багаторазового прослуховування та виконання пропонованих вправ, молодші дошкільники зможуть використовувати фрагменти таких діалогів при вирішенні мовленнєвих завдань у схожих ситуаціях вільного мовлення. На наш погляд, важливим при організації діалогічного спілкування є створення позитивного емоційного стану, якого можна досягти за допомогою елементів художньо-мовленнєвої діяльності. Формальний підхід до виконання завдань, що сприяють розвитку навичок діалогічного мовлення, мінімізуватиме практичний результат.

На основі вищезазначеного, можна зробити наступні висновки. Художнє слово відіграє важливу роль в розвитку особистості дитини, формуванні її світосприйняття.

З метою мовленнєвого виховання молодших дошкільників варто використовувати малі форми усної народної творчості: пісні, потішки, прислів'я, приказки, примовки, заклички, забавлянки, загадки, лічилки тощо.

Аналіз наукових робіт видатних педагогів минулого та сучасності засвідчив, що процес сприймання художнього слова дітьми молодшого дошкільного віку є активним. Образність мовлення розвивається під впливом художньої мови творів, зокрема гумористичних.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Т.М.Котик – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника / Под ред. В.Н.Шацкой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 334 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори у 5 т. / В.О.Сухомлинський – К.: Радянська школа, 1977. – С. 105-301.
4. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі // Дошкільне виховання. – 2006. – №3. – С. 15.
5. Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення / Наталія Василівна Гавриш – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2005. – 128 с.
6. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст) / Надежда Сергеевна Карпинская. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
7. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. Книга для воспитателя детского сада. - М. : Просвещение, 1991. – 127 с.

In the article studies the problem of learning dialogue speech, determined the effect of artistic expression in the language development of junior preschoolers.

Key words: *art word, dialogic speech, preschool age.*

УДК 378.016:81'243:159.942

Маслюк Л.П.

МЕТОД ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розглянуті особливості інтенсивного навчання. Доведено, що оволодіння іноземною мовою за допомогою новітніх методів сприятиме успішному формуванню вмінь інішомовного усного та писемного спілкування студентів, що керування процесом застосування інноваційних форм роботи з боку викладача підвищуватиме ефективність методів інтенсивного навчання.

Ключові слова: *зовнішньоекономічні контакти, метод інтенсивного навчання, сугестопедія, синоніми, прислів'я.*

Зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, такі як створення спільних підприємств, розширення зовнішньоекономічних контактів породили потребу у швидкому та ефективному оволодінні іноземними мовами.

Представник фірми, який не говорить мовою свого клієнта, часто втрачає замовлення. У даний час знання іноземних мов – це не тільки атрибут культурної людини, але й умова її успішної діяльності. Зрозуміло, що у світі, який бурхливо розвивається, час – фактор економічний. На багаторічне вивчення мови часу ні в

кого немає. Потрібні нові швидкісні методи. Ці методи та нові форми оволодіння іноземними мовами з'явилися вже давно. Подальший розвиток отримав метод інтенсивного навчання іноземної мови як найбільш життєздатний. Популярність інтенсивного методу більшою мірою пояснюється його високою результативністю. Крім того, він універсальний у тому сенсі, що з його допомогою можна навчати як дітей, так і дорослих, як початківців, так і тих, хто хоче вдосконалити свої знання.

Важливими для дослідження даної теми є робота Г. Китайгородської, автора методу «Активізація можливостей особистості та колективу», яка пояснює, що «інтенсивне навчання зовсім не обов'язково має бути короткостроковим. На жаль, поширене розуміння «інтенсиву» саме таке. Тим самим створюється спотворене уявлення про інтенсивне навчання: для викладача це щось спрощене, вкорочене, неповноцінне, для учня – скоростиглий плід, що вирощується без особливих клопотів. Це в корені неправильно. Адже в цьому випадку відкидається головна частина терміна – від латинського INTENSUS – «напружений», акцент робиться на час, а не на кількість енергії (активності) за одиницю часу» [1, с. 4-6].

Слово «інтенсив» набуло дещо рекламного відтінку, стало модним. Цим зловживають, часом підміняючи справжній метод набором зовнішніх «аксесуарів». Залучення до моди стає рушійною силою, інтенсив – самоціллю, а сам метод як досягнення мети відсувається на задній план.

Звичайно, короткі терміни навчання – це потреба, данина часу, але тим важливіше грамотна професійна організація такого навчання. Головним словом у розумінні інтенсиву є «активізація»: перш за все в широкому сенсі цього поняття – як активізація резервних можливостей людини. Це й активізація психічних процесів (пам'яті, сприйняття, мислення, уяви), й емоційних ресурсів особистості. Це й активізація міжособистісних стосунків, всіх внутрішньогрупових процесів і завдяки цьому вивільнення творчої енергії.

А ось, як цю енергію направити в певне русло, що сприяє успішному навчанню, як активізувати всі зазначені процеси особистості – це і є завдання методики викладання, завдання спеціального методу навчання.

В. Петрусинський, керівник авторського колективу, який розробив більше 35 років тому сугестокібернетичний метод інтенсивного навчання, що реалізує резервні можливості особистості, упевнений, що інтенсивне навчання іноземної мови можливе в умовах «занурення» в мовне ігрове середовище.

В ігровому навчанні використовуються аудіовізуальні сеанси навчання, лінгвістичні ігри, спортивно-розважальні програми, вечори відпочинку та клубні заняття, дискотека, прогулянки, плавання, сауна, взимку – лижі, влітку – вечори біля багаття, профілактичні оздоровчі процедури, уроки-сеанси побутової лексики, мультимедійні навчальні програми, ділові ігри, відеотренінг, відеофільми мовою, що вивчається. Рідна мова ... заборонена! За кожне російське слово покладений штраф – номер художньої самодіяльності іноземною мовою у вечірній клубно-розважальній програмі [2, с. 6-9].

На думку засновника сугестопедії болгарського лікаря-психотерапевта Г. Лозанова, ідучи корінням у психотерапевтичну практику, дана система не будується на базі гіпнотичної, релаксаційної, сугестивної психотерапії, аутогенного тренування або раціональних методів переконання, оскільки всі ці методи мають тією чи іншою мірою виражену клінічну спрямованість. Крім того, вони не можуть самі по собі розкрити резерви особистості студента та бути перенесеними в масову навчальну практику.

Згідно з концепцією ряду авторів, заслуга Г. Лозанова полягає не в тому, що він створив принципово нову систему навчання, а в тому, що створена система базується на досягненнях фізіології, психотерапії, психології та дидактики, і саме гармонійний синтез досягнень різних наук і дозволяє одержати якісно нові результати за рахунок

нового підходу до особистості студента, до процесу його навчання, до поняття комунікації [3, с. 10-16].

Мета статті – дослідити інтенсивний метод навчання іноземних мов та визначити ті його елементи, що можуть бути застосовані у своїй практичній діяльності. Які ж плюси та мінуси інтенсивного навчання? Перш за все, поговоримо про мінуси інтенсиву. Інтенсивні заняття іноземною мовою цікаві багатьом, але, на жаль, не кожен може їх подужати, тому що потрібно постійно повторювати фрази, у яких, можливо, з першого разу нічого не зрозуміло, учити в найкоротші терміни нові слова та вирази – а це під силу далеко не всім. Інтенсив орієнтований на слухання та повторення, вимагає іншої слухової пам'яті (уміння запам'ятовувати великі звукові фрагменти), а це значить, що він не підходить людям з візуальним сприйняттям та аналітичним складом розуму. Тобто тим, кому необхідно бачити письмову мову, розбирати її на складові частини і тільки потім запам'ятовувати. Як показує практика, серед студентів таких 70%.

А ось плюси інтенсивного навчання полягають у тому, що це особлива лексична і граматична наповненість уроку. На заняттях використовується комунікативно орієнтована методика викладання, тобто граматичний і лексичний мінімум відпрацьовується в живому спілкуванні під час рольових ігор. Один і той самий урок у двох групах з однаковим рівнем проходить зовсім по-різному. Студенти, які займаються інтенсивним навчанням, повинні мати конкретну мету.

Будь-який курс інтенсивного навчання, орієнтований на завдання навчити повсякденному іншомовному спілкуванню, має будуватися на словнику не менше ніж 2500 лексичних одиниць, що дозволить сформувати навички всіх видів мовленнєвої діяльності. У разі навчання не тільки повсякденному, а й «спеціалізованому» спілкуванню з виходом на читання спеціальної літератури словник має бути збільшений до 4-4,5 тисяч одиниць. Необхідність у великому обсязі словника диктується не тільки цілями навчання, але і тим загальновідомим явищем, яке можна було б назвати «економічністю». Воно полягає в тому, що якщо ми будемо курс навчання на словнику 2500 тисяч одиниць, ми можемо розраховувати, що в активному словнику студента буде не більше 1200-1500 одиниць. Виходячи з цього, будь-який курс навчання має будуватися з урахуванням надмірності. Надмірність також необхідна і з іншої причини. Для повноцінної участі особистості в процесі спілкування їй має бути наданий вибір засобів спілкування, тобто вибір тих модальних, емоційних варіантів, які відповідають особистісним якостям даного студента. Таким чином, проблема синонімії цього типу має бути врахована в будь-якому курсі інтенсивного навчання.

Значення синонімів, синонімічних відношень між словами, антонімів здавна привертало і привертає увагу лінгвістів, які розробляють методики викладання іноземної мови. Наприклад, знаючи слово 'beau' («гарний»), студенти можуть легко здогадатися про значення слова 'laid' («негарний, потворний»), якщо вони знають, що таке антонім. Правда, тут є одна складність. У мовах рідко зустрічаються повні синоніми або антоніми. Як правило, кожен із синонімів або антонімів має певний відтінок значення, а значить, свою конотацію та вживання. Часто це пов'язано з історією мови, джерелами запозичення слів. Саме тут нам відкривається прекрасна можливість для формування як соціолінгвістичної, так і соціокультурної компетенції студентів, залучення їх до серйозної та захоплюючої роботи з дослідження мови в країні лінгвістики, щоб після уроку викладач і студенти пішли натхненними на аналіз мовних явищ та їх зв'язку з історією країни, як рідної, так і мови, що вивчається. Прикладом може бути введення на уроці англійської мови слова «особняк», яке французькою мовою перекладається як «hftel», в англійській мові має французький корінь («mansion»). Викладач пояснює, що синонімом даному слову може бути слово «будинок» («la maison»), але при цьому необхідно додати - «великий

і багатий будинок». Викладач доступно пояснює історію цього слова. Нагадавши про норманське завоювання Англії, про те, що французька мова була панівною мовою правлячих класів протягом кількох століть, він показує, як взаємодіяли дві мови. Іноді французьке запозичення повністю витісняло англійське слово, саме тому близько 70% словникового запасу в англійській мові має французьку основу. При цьому з 70% наявних у словниках французьких запозичень лише 20% активно використовуються в мові, а інші високою частотністю не володіють. Викладач наводить приклад прислів'я «Saxons breed it – Normans eat it» з назвами тварин і м'яса цих тварин. Назва самої тварини має англо-саксонський корінь, а назва м'яса цієї тварини - французький: pig – pork, sheep – mutton і т.п.

Прислів'я і приказки – це також багатий матеріал, що використовується в навчанні іноземної мови, бо вони, як єдине ціле, охоплюють більшу частину людського досвіду. Завдяки узагальненому характеру прислів'їв та приказок, їх можна використовувати, навчаючи мистецтву іноскання, саме ілюструвати свою думку й узагальнювати її в короткій формі.

Використання прислів'їв та приказок у практиці викладача французької мови, безсумнівно, буде сприяти кращому оволодінню цим предметом, розширюючи знання про мову, лексичний запас і особливості його функціонування. З іншого боку, їх вивчення представляє собою додаткове джерело країнознавчих знань.

Лексико-граматична насиченість прислів'їв та приказок дозволяє використовувати їх не тільки при поясненні й активізації багатьох граматичних явищ, але й для збагачення лексичного запасу. Прислів'я і приказки можуть уживатися у вправах на розвиток мовлення, в яких вони використовуються як стимул. Одне й те ж прислів'я або приказка можна інтерпретувати по-різному. Тому на основі даного прислів'я чи приказки студенти вчаться висловлювати свої власні думки, почуття, переживання, тобто демонструють різні способи їхнього розміщення в мові. Завдяки цьому використання прислів'їв і приказок на уроках іноземної мови розвиває творчу ініціативу студентів через підготовлене і непідготовлене мовлення.

Знання французьких прислів'їв і приказок збагачує словниковий запас студентів, допомагає їм засвоїти образний лад мови, розвиває пам'ять, долучає до народної мудрості. У деяких образних реченнях, які містять закінчену думку, зазвичай легше запам'ятовуються нові слова.

Важливою проблемою, що стосується прислів'їв і приказок, є їх переклад. Так, на матеріалі французької мови слід зазначити, що переклад прислів'їв і приказок можливий українським паралельним еквівалентом з тією ж формою, з тим же лексичним складом і з тим самим значенням. Порівняємо: L'argent n'a pas d'odeur / / Гроші не пахнуть; Qui cherche trouve / / Хто шукає, той знаходить; L'appetit vient en mangeant / / Апетит приходить під час їжі.

Найчастіше французьке прислів'я чи приказка перекладається на українську мову еквівалентом з тим же значенням, але з іншою формою, іншим лексичним складом. Порівняємо: A bon chat, bon rat / / Кожному своє; Chat й chaudй craint l'eau froide / / Лякана ворона куца боїться.

Часто у французького прислів'я чи приказки не буває еквівалента в українській мові, тоді вдаються до дослівного або вільного перекладу. Порівняємо: Quand le chat n'est pas la, les souris dansent / / Коли кота немає, миші танцюють; Qui vient noyer son chien l'accuse de rage / / Той, хто хоче втопити свою собаку, звинувачує її в сказі.

Ефективність застосування прислів'їв і приказок багато в чому залежить від раціональної організації навчального процесу, від його технологізації. При цьому, виходячи з визначення технології як системи способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує розв'язання завдань навчання і розвитку особистості, можна запропонувати таку технологію роботи з прислів'ями та приказками:

- перекладіть прислів'я або приказку;
- знайдіть еквівалент прислів'я чи приказки у рідній мові;

- визначте прихований сенс прислів'я чи приказки, її мораль;
- придумайте ситуацію, в якій можна вжити це прислів'я або приказку;
- складіть діалог, уживши в ньому дане прислів'я або приказку;
- проведіть лінгвістичний, стилістичний аналіз прислів'я чи приказки (граматичну форму, фонетичні особливості, синтаксичну структуру, стилістичні фігури);
- організуйте конкурс на жартівливий афоризм, що складається з елементів різних прислів'їв;
- напишіть невеликий твір, розповідь на сюжет запропонованого прислів'я чи приказки.

Працюючи над темою "Qu'est-ce qu'on mange aujourd'hui", можна використовувати кілька прислів'їв. Спочатку ввести те, яке має еквівалент в українській мові:

- Il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger.

Потім поступово ввести ті прислів'я, які не мають аналогів:

- Ne pas bien manger signifie ne pas vivre.
- Un dessert sans fromage est une belle a qui il manque un oeil.
- Un doner sans fromage comme un homme sans moustache.
- Un repas sans vin est une journée sans soleil.

Потім запропонувати студентам відповісти на запитання:

- Est-ce que les Francais aiment bien manger?
- Quels sont les produits les plus aimés par les Francais?

Працюючи з даними прислів'ями, студенти можуть виконувати одне з таких завдань:

1. З'єднайте фрагменти з першої і другої колонки так, щоб вийшли прислів'я:

1. Un dessert sans fromage a) comme un homme sans moustache
2. Un repas sans vin b) pour manger
3. Ne pas bien manger c) signifie ne pas vivre
4. Un doner sans fromage d) est une journée sans soleil
5. Il ne faut pas vivre e) est une belle a qui il manque un oeil

2. Вставте пропущені слова:

1. Ne pas bien ... signifie ne pas
2. Il faut ... pour vivre et non pas vivre pour
3. Un doner sans ... comme un homme sans
4. Un dessert sans ... comme une belle a qui il manque
5. Un repas sans ... est une journée sans

Перераховані види роботи активізують розумову і мовленнєву діяльність студентів, сприяють кращому засвоєнню культури країни, мова якої вивчається, формують художній смак, а також поглиблюють знання мови, оскільки при цьому відбувається процес запам'ятовування лексики та використання комунікативно орієнтованої методики викладання.

Список використаних джерел

1. Китайгородская Г.А. Vive la joie// Интенсивный курс/ Г.А.Китайгородская – М. : Высшая школа, 2005. – 55 с.
2. <http://www.study.ru/support/lib/note49.html>
3. Лозанов Г. Суггестология// Суггестопедическая система обучения/ Г. Лозанов. – София : Воениздат ОО, 2006. – 89 с.

The features of intensive training have been considered in the article. It has been proved that the foreign language acquisition by updated methods will promote successful ability development of foreign oral and written communication of students and that process control of application of innovative work forms on the part of the teacher will improve the efficiency of intensive training methods.

Key words: *international relationship, the intensive training method, suggestopaedia, the synonyms, the proverbs.*

УДК 37.036:81'243

Новікова Є.Б., Скрипник Н.С.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НАВЧАЛЬНИЙ І ПОЗАНАВЧАЛЬНИЙ ЧАС

У статті розглянуто проблеми естетичного виховання студентів під час вивчення іноземних мов у навчальний та позанавчальний час. Були проаналізовані складові естетичного виховання та надані шляхи та засоби реалізації естетичного виховання на заняттях з іноземної мови, а також під час позааудиторної діяльності з використанням іноземної мови.

Ключові слова: естетичне виховання, іноземна мова, навчальна та позааудиторна діяльність.

Однією з характерних рис сучасної вищої освіти є її спрямованість у бік гуманізації, яка означає глибокі якісні перетворення в стратегії і тактиці навчання з урахуванням перш за все особистісного чинника. Проаналізувавши умови, що склалися у нашій країні, ми вважаємо актуальним формування у студента естетичної культури, що забезпечує ціннісне ставлення до навколишнього світу, емоційно-образне збагнення реальності, розвиток здатності сприймати красу у всьому її різноманітті і створювати прекрасне в навколишній дійсності. Як відомо, естетична культура сприяє формуванню соціальної позиції, заснованої на гуманістичних цінностях, гармонізує емоційно-комунікативну сферу студента, оптимізує його внутрішні ресурси, забезпечуючи таким чином самореалізацію особистості. Усе це ставить перед викладачем ВНЗ важливе завдання естетичного виховання студента, причому в цьому процесі мають бути задіяні абсолютно всі предмети, адже кожна дисципліна має свої можливості щодо реалізації естетичного виховання. Проте, на нашу думку, ряд предметів дає викладачам досить широкі можливості щодо виховання естетичних сприйнятів та почуттів студентів, зокрема іноземна мова. У цьому аспекті ми вважаємо важливим питання про конкретні шляхи та засоби реалізації естетичного виховання на заняттях з іноземної мови, а також під час позанавчальної діяльності з використанням іноземної мови.

У процесі інтеграції України в європейський простір та міжнародну спільноту необхідною умовою розвитку та професійного успіху особистості, безперечно, є вільне володіння іноземною мовою, вивчення якої має не тільки освітню, але й виховну функцію. Проблеми виховання естетичного смаку особистості привертають увагу багатьох провідних українських та російських науковців, таких як А. Ахмедов, І. Бех, І. Зязюн, Н. Калашник, М. Киященко, Л. Коган, Н. Лейзеров, А. Лосев, Н. Миропольська, М. Овсянников, В. Скатерщиков, В. Шестаков та інших. Інтерес становлять роботи Т. Бабенко, О. Ігнатович, В. Вертегел та інших учених, які вивчали особливості естетичного виховання особистості та виховання в неї естетичного смаку під час викладання іноземної мови. Місце самостійної та позааудиторної роботи в освіті в цілому та оволодінні іноземною мовою, зокрема, досліджували Т. Боярко, С. Заскалета, Г. Пустовіт, І. Середа, М. Смирнова, Н. Ягельська; потенціал та ефективність інтерактивних методів навчання у вихованні особистості вивчали Т. Кушнірова, Л. Пироженко, О. Пометун та інші.

Незважаючи на велику кількість вищезгаданих праць, присвячених естетичному вихованню студентів вищих навчальних закладів, це питання залишається ще недостатньо вивченим. Також потребують висвітлення питання потенціалу естетичного виховання студентів засобами іноземних мов, теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення цього процесу.

Мета статті – з'ясувати можливості реалізації естетичного виховання під час вивчення іноземної мови у студентів ВНЗ.

Незаперечною істиною, на нашу думку, є те, що гармонійний, всебічний розвиток особистості неможливий без її естетичної вихованості. У сучасній педагогіці естетичне виховання трактується як „педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси” [2, с. 121].

Більшість українських, російських та зарубіжних вчених вважають, що метою естетичного виховання є досягнення високого рівня естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності. Естетична культура – це сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, зберігати природну красу. Рівень естетичної культури виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, смаків, потреб, ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах. Одним із центральних складників естетичної культури є естетичний смак, що виступає своєрідним регулятором естетичного ставлення людини до дійсності. За своїм змістом та функціями він є комплексним виразником особливостей естетичної культури особистості. Смак не тільки віддзеркалює сучасні норми естетичного, але й сприяє подальшому розвитку взаємин між людиною та світом, що її оточує. Естетична свідомість – це форма суспільної свідомості, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості.

Зміст естетичного виховання конкретизується в програмах з кожного предмету, а також реалізується у різних видах позанавчальної діяльності студентів (ансамблі, творчі об'єднання, різноманітні гуртки). Серед цих шляхів реалізації естетичного виховання студентів важливе місце займає естетичне виховання на заняттях з іноземної мови. Долучення української системи вищої освіти до Болонського процесу вивело на перший план серед методів та форм навчально-виховної діяльності самостійну роботу студентів, створення умов для їх саморозвитку та самоосвіти, широке використання інтерактивних методів навчання. Ми вважаємо за потрібне уточнити, що мистецтво не є єдиним джерелом естетичного виховання. Безперечно, твори мистецтва як реалізація ідеалу прекрасного у людській діяльності мають величезний естетично-виховний потенціал, проте поряд із ними джерелами естетичного виховання виступають також природа, естетика побуту, у тому числі естетика приміщень, в яких навчаються студенти, зовнішній вигляд викладачів та студентів, взаємини між останніми та ін. [1, с. 21].

В естетичному вихованні величезне значення має особистість педагога. Його поведінка, одяг, осанка, рухи, міміка, голос, тон – все це має бути взірцем для студентів. Показники естетичної вихованості студентів – це і їх зовнішній вигляд, манера поводитися, розмовляти, вигляд їхніх підручників, зошитів тощо. Все це говорить про те, що кожний урок, кожна взаємодія студента з викладачем має містити естетико-виховний компонент, свідомо спрямований викладачем.

Естетичне виховання студентів є багатогранним процесом, основу якого складають такі напрями: життя і діяльність студента в сім'ї; навчально-виховна діяльність навчальних та позанавчальних закладів; вплив засобів масової інформації, діяльність яких поєднує елементи багатьох видів мистецтва. Проте засилля в них так званої „масової культури”, яка далеко не завжди коректно формує в студентів уявлення про прекрасне, ускладнює процес формування здорових естетичних смаків, потребує копіткої роботи викладачів, батьків, випереджуючого формування високих естетичних потреб, смаків, несприйняття потворного [4, с. 40]. Зрозуміло, що діяльність викладачів ВНЗ в рамках естетичного виховання є лише одним серед компонентів, які формують естетичну свідомість студента.

Естетичне виховання на заняттях з іноземної мови можна розглядати і як самоціль, тобто як компонент загально-виховної системи, і як мотиваційний засіб, що сприяє вивченню самої іноземної мови. Це зумовлено високим мотиваційним потенціалом естетичного виховання та широкими можливостями, які надає для цього вивчення іноземної мови. Сприйняття краси – це перший ступінь у вихованні відчуттів, емоційної чуйності. Тільки на емоційній основі встановлюються міцні зв'язки людини з навколишнім світом. Лише такий навчальний процес, що приносить студенту емоційне та естетичне задоволення може бути успішним та забезпечити високий рівень навчальних досягнень.

Весь сучасний арсенал навчально-методичних засобів направлений на досягнення цієї мети: барвисті підручники, прекрасна наочна допомога, всілякі кросворди та ігри, аудіо та відеоматеріали. Проте самі по собі вони ще не забезпечують сприятливого емоційного клімату на занятті. Досить часто трапляється, що без належної роботи викладача всі ці яскраві елементи просто проходять повз свідомості студентів, які не вміють сприймати прекрасне. Проблема інтересу, захопленості, мотивації – одна з фундаментальних проблем усієї педагогіки, і її вдале рішення важливе для успішного ведення занять з будь-якого предмету. Але особливого значення вона набуває в області викладання іноземної мови, де без емоційної захопленості неможливо досягти ніяких задовільних результатів, скільки б не віддавати цьому сил і не тратити часу [3, с. 43].

Сучасна методика викладання іноземної мови спрямована переважно на навчання „комунікації”, формуванню у студентів комунікативної компетенції, яка допоможе їм у майбутній професійній діяльності. Акцентується роль мови як „засобу спілкування”, велика увага приділяється створенню ситуацій спілкування, наближених до реальних (написання листів, створення та програвання діалогів тощо). Проте поряд із цим процес навчання іноземній мові позбавляється радості емоційної наповненості, переживання, вражень від сприйняття художніх творів (віршів, пісень та ін.), власної творчості і тим самим у нього віднімається найголовніше – здатність благодійної дії на духовний світ студентів, їх моральність, естетичні переконання, на формування у них естетичного смаку. Естетичне виховання засобами іноземної мови є невід'ємною частиною оволодіння мовою та культурою країни, мова якої вивчається. Розвинений естетичний смак, як зовнішній прояв естетичної культури особистості є результатом проведення цілеспрямованої роботи з його виховання. Позааудиторна діяльність, самостійна робота та інтерактивні методи навчання студентів є провідними в навчально-виховному процесі вищої школи на сьогодні. Вони сприятимуть ефективному оволодінню іноземною мовою, тому мають великий потенціал для естетичного виховання студентів.

Як було згадано вище, метою навчання іноземній мові сьогодні є формування комунікативної компетенції, тобто компетенції спілкування. Важко не погодитися з тим, що навіть рідною мовою, де знання лексики і стилістичних особливостей не представляє складності, не завжди вдається переконливо і логічно збудувати мовлення і досягти бажаного результату в спілкуванні. У значній мірі це обумовлено тим, що на заняттях як рідної мови, так і іноземної, всі усні вислови студентів є мовою лише за формою, а по суті такими не є. Адже людська мова (як письмова, так і усна) – продуктивний вид діяльності, тобто плід творчості, самостійний «продукт», неповторний за формою і змістом. На практиці ж часто доводиться зустрічатися з ситуацією, коли відповіді студентів за темою, що вивчається, схожі як близнюки, що є яскравим прикладом репродуктивності, тобто відтворенням. Власне у тому і полягає унікальність предмету «іноземна мова», щоб змодельювати реальні і багатобразні ситуації спілкування. Жоден інший предмет не має за мету навчати студентів перш за все спілкуванню, особливо у вищих технічних навчальних закладах, а спілкування – це не тільки уміння правильно говорити і грамотно побудувати свою мову, але й уміння слухати і чути, переживати і співпереживати. Досягти

цього, не зачіпаючи емоційної сфери студентів, неможливо. Саме виходячи з цих засад ми можемо виділити необхідність того, щоб на уроках звучали не холодні, бездушні, хоча і фонетично та граматично правильні відповіді студентів, а відповіді, що містять власні переживання, враження, забарвлені позитивними емоціями. Саме тоді процес спілкування набуває бажаної форми.

Залучаючи студентів до іноземної мови, удосконалюючи їх уміння в різних видах мовленнєвої діяльності, треба зважати на те, що в основі всього цього повинне лежати емоційне, активне сприйняття мови. Це поняття у жодному випадку не можна ототожнювати з терміном «аудіювання» (сприйняття мови на слух). Сприйняття мови не можна зводити до одного з «видів мовленнєвої діяльності», як це зазвичай робиться. Активне емоційне сприйняття мови – основа мовного виховання в цілому і всіх його ланок. Мова може виконувати свою пізнавальну, виховну, естетичну функцію тільки тоді, коли діти навчаються по-справжньому чути її і осмислювати її. Всі враження, уявлення і знання, які пройшли через душу і серце людини, стають її власними знаннями, власною точкою зору, її думками і переконаннями, її ставленням до добра і зла, прекрасного і потворного, що і визначає етичну позицію людини. І тут цінність естетичного виховання, в найширшому тлумаченні, важко переоцінити.

Окрім естетичного потенціалу самої мови широкі можливості для реалізації естетичного виховання на заняттях з іноземної мови дає культурологічний та країнознавчий компоненти навчання. Адже вивчення іноземної мови передбачає вивчення культури країн, мова яких вивчається. Це дає змогу викладачеві ознайомити студентів із фольклором, літературою, живописом, архітектурою та іншими галузями мистецтва цих країн, розширюючи культурологічні знання студентів, формуючи їх естетичні уподобання.

У сучасній педагогіці розроблені різні шляхи та засоби реалізації естетичного компоненту виховання на заняттях та в позааудиторній діяльності. У широкому розумінні естетичний вплив має вся діяльність викладача, його спілкування із студентами. Проте особливе місце у вихованні естетично особистості займає вплив мистецтва, яке втілює в собі естетичну категорію прекрасного. Тому естетичне виховання під час вивчення іноземної мови розглядається найчастіше як використання творів мистецтва та залучення студентів до творчості під час роботи над мовним та лінгвокультурним матеріалом [3, с. 207].

Використання творів мистецтва з метою естетичного впливу на свідомість студентів може бути здійснено в рамках традиційних занять. Для цього викладачеві потрібно:

- використовувати для роботи над мовним матеріалом тексти, що мають естетичну вагу, наприклад, уривки з творів художньої літератури або інформацію про мистецтво та культуру країни, мова якої вивчається;
- реалізовувати країнознавчу спрямованість занять з іноземної мови шляхом ознайомлення студентів із досягненнями мистецтва та культури країн, мова яких вивчається;
- створювати ситуації, в яких студенти мають висловити своє сприйняття, оцінку тих чи інших творів мистецтва (картини, літературні твори, кінофільми та ін.) [5, с. 73].

Моделюючи ситуації мовного спілкування мистецтвознавчої спрямованості, корисно заздалегідь відвідати театр, музей, подивитися фільм або прочитати оригінальний текст. І що важливо – потім інтерпретувати матеріал іноземною мовою. Студентів цікавить аналіз поетичних текстів, художніх фільмів, мультфільмів, музичних форм. Міжпредметні зв'язки з історією, психологією, філософією, географією, безумовно, збагачують особистість, мотивують і оптимізують вивчення мови. Країнознавчі матеріали про історію і географію, традиції і свята також створюють ситуацію співпереживання, естетичного засвоєння світу на заняттях з

іноземної мови. Розвивають творчі здібності студентів конкурси перекладачів, портретистів, гідів, читців, солістів, любителів караоке [3, с. 152].

Велику роль у формуванні естетичної особистості студента має позааудиторна діяльність, що є особливим соціокультурним середовищем, умовою для саморозвитку, реалізації власних творчих здібностей студентів, а також соціокультурної ідентифікації та самовизначення.

Практичний досвід із організації самостійної та позанавчальної діяльності студентів на базі вивчення іноземної мови дає змогу стверджувати, що ефективними є такі заходи, як зустрічі з носіями мови, участь студентів в університетських та позауніверситетських конференціях з підготовкою доповідей іноземною мовою, участь в різноманітних студентських конкурсах, клуби, круглі столи, культурологічні лекції іноземною мовою, конкурси на кращий переклад, студентські форуми. Інтелектуальна діяльність такого плану передбачає активізацію і самостійну реалізацію творчих можливостей студентів в різних видах робіт іноземною мовою. Безперечно, позааудиторна робота йде на користь студентам також в якості додаткового джерела знань, в якості нових і цікавих форм занять, де головна роль належить вже не викладачеві, а студенту; в якості можливості активно використовувати свій розумовий і творчий потенціал.

Підсумовуючи все вищезгадане, можемо дійти **висновку**, що вивчення іноземної мови дає широкі можливості щодо естетичного виховання студентів і важливою задачею викладача є використання цих можливостей та свідомо й цілеспрямована робота з формування естетичної особистості студента. А саме ефективність процесу естетичного виховання студентів засобами іноземних мов можна суттєво підвищити за умов варіативності форм і методів особистісно орієнтованого підходу до навчання студентів; виховання естетичного смаку засобами іноземних мов з використанням оригінальних літературних текстів, застосування естетично спрямованого навчального матеріалу, використання потенціалу соціокультурного компонента процесу вивчення іноземної мови, широкого застосування різних видів позааудиторної та самостійної роботи, інтерактивних методів навчання. Виховання естетичних поглядів, естетичного смаку, культури спілкування не тільки допоможе досягти мети навчання іноземній мові, але й сформує повноцінну, естетично розвинену особистість.

Список використаних джерел

1. Борисова Е.С. Эстетическое воспитание школьников. / Е.С. Борисова. – Л., 1972. – 200 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка. / Н.П. Волкова. – К : Академія, 2003. – 576 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. / И.А. Зимняя. – М., 1992. – 222 с.
4. Калашник Н.Г. Эстетичні смаки: їх витоки і формування. / Н.Г. Калашник. – Запоріжжя : Просвіта, 2001. – 344 с.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Эстетика: Учебное пособие / Под ред. А.А. Радугина. – М : Центр, 2003. – 240 с.

The problems of aesthetic education of students when studying foreign languages during class hours and extracurricular time have been considered. The components of aesthetic education have been analysed, and the ways and means to realize aesthetic education at foreign language classes and during extracurricular activity with foreign language application have been given.

Key words: *aesthetic education, foreign language, educational and extracurricular activity.*

УДК 378.02:372.8

Понікаровська С.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються психологічні фактори, що супроводжують навчання у вищому навчальному закладі, які можуть або сприяти, або заважати успіху студентів у отриманні навичок спілкування, становленні його як спеціаліста, адаптації у суспільстві. Наголос робиться на творчий підхід викладача до виконання своєї виховної задачі.

Ключові слова: творчий підхід, інтелект, здібності, самооцінка, поведінка.

Вища освіта – це освіта, що забезпечує активну соціальну позицію суб'єкту, успішну інтелектуальну діяльність у обраній сфері суспільного життя, а також потенціал творчого розвитку обраної сфери діяльності та самостійного засвоєння нових об'єктів цієї сфери. Це означення підкреслює відмінність вищої освіти від середньої та середньотехнічної. Саме ці відмінності (інтелектуальна направленість, опора на науку, можливість творчого розвитку), а також соціальні очікування (випускники ВНЗ повинні змінити світ на краще) виділяють студентів у окрему соціально-психологічну категорію.

Проблема студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії вивчалась такими дослідниками як Б. Анан'єв, А. Реан, Є. Степанова, Н. Кузьміна та інші. Такі дослідники, як С. Смирнов, Б. Анан'єв, А. Дмитрієва, В. Лисовський, А. Єромасова, Б. Кайгородов та інші також вивчали проблему особистісного розвитку студентів та навчальної діяльності як стимулу розвитку особистості та умову формування її рис та якостей. Проте питання про вплив психологічних факторів на успішність їхнього навчання у ВНЗ відкрито, на наш погляд, недостатньо.

Метою статті є аналіз психологічних особливостей студента та факторів, що впливають на успішність його навчання у ВНЗ.

Як сказав Б. Анан'єв, студентський вік – це центральний етап становлення особистості та період найбільш активної самосвідомості, моральних та етичних почуттів, становлення та стабілізації характеру, оволодіння повним набором функцій дорослої людини, формування успішності [1].

Успішність навчання студентів у ВНЗ залежить від багатьох факторів, як то стан здоров'я, сімейний стан, матеріальне положення, рівень довузівської підготовки, володіння навичками самоорганізації та контролю своєї діяльності, мотиви вибору навчального закладу, адекватність уявлень про специфіку навчання у ВНЗ, форма навчання (денна, заочна), розмір платні за навчання, організація навчального процесу у самому ВНЗ, матеріальна база ВНЗ, рівень кваліфікації викладачів, престижність навчального закладу та, нарешті, індивідуальні психологічні особливості студента. Успішність навчання визначається такою психічною властивістю людини, як здібність до навчання. Під цим розуміють як особистісні особливості, так і весь інтелектуальний потенціал людини. Успішність студентів залежить не тільки від інтелектуального розвитку та особливих здібностей, але й від мотивів, рис характеру, темпераменту, направленості особистості, її самосвідомості та іншого [2].

Чому одні студенти багато та охоче працюють над оволодінням новими знаннями та професійною майстерністю, а труднощі, що виникають, тільки додають їм енергії та бажання досягти цілі, а інші все роблять наче з принуки, та будь-які значні

перешкоди різко знижують їхню активність навіть до повного руйнування навчальної діяльності? Таку різницю можна спостерігати при одних й тих самих зовнішніх умовах навчальної діяльності, однаковому соціально-економічному положенні, організації та кваліфікації викладача. При поясненні такого феномену психологи та педагоги найчастіше апелюють до таких індивідуально-психологічних особливостей студентів, як рівень інтелекту (здібність засвоювати знання, уміння, навички та успішно застосовувати їх для рішення завдань), креативність (здібність самому виробляти нові знання), навчальна мотивація, що забезпечує сильні позитивні переживання при досягненні навчальних цілей, висока самооцінка, що приводить до високого рівня домагань тощо. Однак, ані кожна з цих якостей окремо, ані навіть їхнє поєднання не достатні для того, щоб гарантувати формування установки студента на повсякденну, завзяту та тяжку роботу з оволодіння знаннями та професійною майстерністю в умовах частих невдач, які неминуві у будь-якій складній діяльності. Кожний викладач може навести приклади зі своєї педагогічної практики, коли дуже обдарований та творчий студент з високою (інколи неадекватно високою) самооцінкою здавався та переставав рухатися вперед, якщо труднощі у тому чи іншому виді навчальної діяльності виявлялися надто великими, а його менш обдарований товариш успішно долав ці труднощі та досягав значно більшого [4].

Особливості нервової системи та темпераменту мають генотипичну природу та практично не змінюються при житті. Людина з будь-яким темпераментом здібна до будь-яких соціальних досягнень, у тому числі і в навчальній діяльності, але це досягається різними шляхами. Для людей з різним типом темпераменту одні умови є більш сприятливими для успішного навчання, інші – несприятливими. Організаційні форми навчання у сучасному ВНЗ більш сприятливі для людей з сильною нервовою системою, тому серед таких людей більше успішних студентів порівняно з тими, чия нервова система слабкіша та інертна. Вчені (зокрема, С. Смирнов) виділяють такі труднощі студентів зі слабкою нервовою системою: довга напружена робота; відповідальна робота, що потребує нервово-психічного або емоційного напруження; самотійна робота, особливо, якщо бракує часу; спонтанна робота (наприклад, коли викладач ставить несподіване питання, що потребує швидкої відповіді), робота після невдалої відповіді, яка була незадовільно оцінена викладачем; робота в ситуації, що потребує розподілення уваги або її переключення з одного виду роботи на інший; робота у неспокійних обставинах (у тому числі у запального та нестриманого викладача) і таке інше. Для послаблення негативних ефектів такого роду бажано, щоб викладач використовував такі прийоми: не ставив студента у ситуацію різкого обмеження часу, розбивав складний матеріал на окремі інформаційні блоки та вводив їх поступово, не примушував відповідати за новим матеріалом, частіше заохочував та підбадьорював студента, щоб зняти напругу та підвищити впевненість у своїх силах, не відвертав його уваги під час виконання завдання та давав негативні оцінки у м'якій формі [4].

Ствердження про вплив здібностей на успішність навчання студентів є тривіальним, але характер цього впливу не такий однозначний, як здається на перший погляд. У структурі здібностей виділяються такі відносно самотійні складові, як загальний інтелект, соціальний інтелект, спеціальні здібності та креативність. Спеціальні здібності мають пряме відношення до успішності навчання, бо низький рівень професійно важливих особливостей (слуху для музиканта та лінгвіста, технічного мислення для інженера) просто робить неможливим навчання у ВНЗ відповідного профілю.

Соціальний інтелект – це комплекс здібностей, що лежить у основі комунікативної компетенції, забезпечує успішне рішення завдань зі сприйняття людини людиною, установленню та підтриманню контакту з іншими людьми, впливу на інших людей,

забезпеченню спільної діяльності, займанню гідного положення у колективі та суспільстві. Високий рівень соціального інтелекту потрібен для оволодіння професіями, що потребують тісного контакту людини з людиною. Але високий рівень соціального інтелекту іноді розвивається у якості компенсації низького рівня загального інтелекту та креативності. У той же час формальна успішність таких студентів може бути завищена за рахунок умілого впливу на викладачів із ціллю отримання більш високої оцінки [3].

У багатьох дослідженнях підтверджується тісний зв'язок рівня загального інтелектуального розвитку з академічною успішністю студентів. Разом з цим лише трохи більше половини студентів підвищують рівень загального інтелекту саме у ВНЗ; як правило, таке підвищення можна спостерігати у слабких та середніх студентів, а сильні можуть вийти із ВНЗ з тим, з чим прийшли. Причина цього, мабуть, у тому, що система нашої освіти спрямована на середнього студента. Всім викладачам знайомий феномен, коли дуже обдарований та помітний на перших курсах студент на загальному фоні середніх студентів починає відчувати свою перевагу, у нього з'являється завищена самооцінка, він перестає систематично працювати, в результаті чого його успішність різко знижується.

Креативність, як і інтелект, відноситься до числа загальних здібностей. Але, на відміну від інтелекту, який є здібністю засвоювати знання та навички, що вже існують, та використовувати їх для рішення задач, креативність є здібністю створення чогось нового. Якщо порівняти тести на інтелект та на креативність, ми побачимо, що у них використовуються завдання відкритого типу, на відміну від інтелектуальних завдань закритого типу, де використовуються тільки одно або декілька правильних рішень, що заздалегідь відомі. При цьому оцінюється швидкість, гнучкість та оригінальність мислення. У літературі є дані про те, що показники інтелекту та креативності суттєво розбігаються у різних людей – високий рівень інтелекту та креативності, низький рівень креативності та високий – інтелекту, високий рівень креативності та низький – інтелекту, низький рівень того та іншого.

Більшість психологів приймають так звану «порогову теорію», згідно з якою для успішної діяльності (у тому числі навчальної) найкраще мати високий рівень креативності та IQ (коефіцієнт інтелектуальності) не нижче 120. Більш низький IQ може не забезпечити творчої продукції достатньо високої соціальної значимості, а більш високий рівень інтелекту не набагато збільшує можливості людини. Нарешті, найвищий рівень інтелекту може гальмувати успішну діяльність через відмову від інтуїції. Дані про вплив креативності на успішність студентів дозволяють зробити висновок, що креативність допомагає успішності навчання, хоча й не є її обов'язковою умовою.

Існує ще одна складова розумової активності – дослідницька поведінка. Вона виникає, коли людина зі своєї ініціативи починає дослідження якогось нового об'єкту чи ситуації із чистої цікавості. Завдання, яке сама собі ставить людина, полягає в дослідженні чогось нового, здобутті інформації, знятті невизначеності. Цю якість також можна назвати просто допитливістю. Будь-який викладач, узагальнюючи свій власний досвід, погодиться, що допитливий студент, готовий до безкорисливого (без нагород та оцінок) дослідження має хороший шанс успішно справитися із програмою. Звичайно, багато залежить від того, що саме викликає у студента дослідницький інтерес, як це зв'язано з професійною підготовкою. Але ця якість однозначно не може заважати, тому що часто допитлива людина добуває знання «про запас», без конкретної цілі, лише в силу своєї зацікавленості.

Більшість дослідників вважають високу самооцінку та впевненість у своїх силах важливими позитивними факторами успішного навчання студентів. Невпевнений у своїх силах студент часто просто не візьметься за виконання складних завдань,

заздалегідь визнаючи свою поразку. Але, щоб висока самооцінка була адекватною та спонукала до подальшого руху вперед, студента треба хвалити перш за все не за об'єктивно хороший результат, а за ту ступінь зусиль, які йому прийшлося докласти для його отримання. Розхвалювання за легкий успіх приводить до формування самовпевненості, уникненню труднощів та звичці братися тільки за легкі задачі. Тобто акцент на цінності зусиль, а не конкретного результату приводить до формування установки на оволодіння майстерністю. Саме тому слабкіші студенти інколи заслуговують на більше похвальних слів, і їхня успішність може бути вищою, ніж у найталановитішого студента [4].

Що стосується мотивації, то це, напевно, найважливіший фактор успішного навчання у ВНЗ. Виділяють три основні вектори направленості мотивів початкової діяльності – направленість на отримання знань, на отримання професії, на отримання диплому. Досвід показує, що найбільший зв'язок існує між направленістю на отримання знань та успішністю навчання. Два інші види мотивації не виявляють такого зв'язку. Студентів, що хочуть отримати знання, характеризують висока регулярність навчальної діяльності та цілеспрямованість. Ті, хто направлений на отримання професії, часто проявляють вибірковість, розділяючи дисципліни на «потрібні» та «непотрібні» для їхнього професійного становлення. Це особливо погано відбивається на додаткових дисциплінах, які призначені розвивати людину у цілому. Що стосується направленості на отримання диплому, то ця мотивація взагалі робить студента нерозбірливим у виборі засобів досягнення цілі, бо ціль у нього одна – отримання оцінок.

Окремо від здібностей треба згадати ще таке сполучення психічних особливостей людини, яке називається характером. Характер задає типовий для людини стиль поведінки та емоційного реагування у певних життєвих обставинах. На відміну від темпераменту, він визначає не енергетичну сторону діяльності, а вибір тих чи інших типових для даної людини прийомів та засобів досягнення цілі. Характер формується усе життя на основі темпераменту та оточення. Як і темперамент, характер не впливає безпосередньо на успішність навчання, але може створювати труднощі, або сприяти навчанню в залежності від організаційних форм, методів викладання, стилю педагогічного спілкування викладача. З так званими «легкими характерами» проблем не виникає, але є такі типи характеру, що викликають справжні труднощі у навчанні. Наприклад, невсидючий, або, навпаки, апатичний характер, дуже чуттєвий, нестійкий, пристосувальний, замкнений, істероїдний – всі ці типи вимагають особливої уваги зі сторони викладача, та й самі повинні намагатися пристосуватися до умов навчання.

Все загалом, тобто характер, темперамент та здібності входять у поняття «особистість». На рівні особистості здійснюються найголовніші життєві вибори та приймаються доленосні рішення. Будь-який досвідчений викладач має свою типологію характерів студентів, що відображає специфіку навчання саме його дисципліні. Але залишається питання – яким повинен бути ідеальний студент з точки зору викладачів? Якщо раніше на перше місце ставилися такі якості, як старанність, дисциплінованість, відповідальність, то тепер до цього обов'язково додається здібність студентів до самостійного мислення.

На ділі викладачі все частіше бачать нездібність студентів до логічного мислення, аналізу, сприйняття абстракції та взагалі низький рівень підготовки. Низький рівень підготовки більшості абітурієнтів приводить до того, що ВНЗ поступово деградують. І однією з причин неуспішності студентів є їхня неготовність, у тому числі, психологічна, до навчання у ВНЗ.

Проаналізувавши психологічні особливості студента та фактори, що впливають на успішність його навчання у ВНЗ, можна зробити наступні *висновки*. Приходячи до ВНЗ водночас дорослою, але ще незрілою людиною, студент потребує особливої уваги з боку викладача, бо величезна кількість факторів може сприяти або заважати

йому стати спеціалістом, розвинутися у культурному та соціальному плані, набути навичок спілкування, внести корекції до стилю поведінки, адаптуватися у суспільстві. Викладачу ВНЗ бажано вміти послабляти негативні фактори, використовувати такі прийоми, які знизять психологічне навантаження, дозволять студенту розкритися, підвищать його впевненість у своїх силах. Творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою її характеристикою на даний момент. Творча індивідуальність викладача ВНЗ вважається вищою характеристикою його діяльності.

Що стосується викладача, то він не може впливати на об'єктивні фактори навчання студентів у ВНЗ, але він може враховувати та використовувати психологічні фактори на краще. Адже студенти, як дорослі люди, помічають та цінують такі якості, як широкий світогляд викладача, захопленість своїм предметом, повагу до студента та розуміння, доброзичливість. Вони також помічають та адекватно реагують на низький рівень культури, нетерпимість, фальш, приниження, високомірність, агресивність. Педагогічна діяльність – це робота у команді, головною ціллю якої є не методичне удосконалення процесу, а взаємний розвиток, навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В.Буланова-Топоркова, А.В.Духавнева, Л.Д.Столяренко, С.И.Самыгин, Г.В.Сучков, В.Е.Столяренко, Н.А.Кулаковская – Ростов н/ Д : Феникс, 2002. – 544 с.
3. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А.Реан – СПб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшей школы: электронная версия учебного пособия – 2-е изд., перераб. и доп. / С.Д.Смирнов – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

The article deals with the psychological factors influencing studying at higher educational establishments that can either promote or prevent the student's success in acquiring communication skills, becoming a good specialist, getting adapted to the society. The emphasis is made on a teacher's creativity in fulfilling the educational tasks.

Key words: *creativity, intelligence, capabilities, self-esteem, behaviour.*

УДК 378.016:81'243

Редько В.Г.

ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі оновлення змісту сучасної шкільної іноземної освіти. Автор визначає та характеризує особливості культурологічної компетенції як важливого компоненту змісту навчання іноземної мови.

Ключові слова: *зміст навчання іноземної мови, культурологічна компетенція, шкільна іноземна освіта.*

Постановка проблеми. Відповідно до нормативних державних документів, зокрема Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, передбачається оволодіння кожним громадянином, окрім рідної, ще кількома іноземними мовами [1].

Модернізація вітчизняної шкільної іншомовної освіти розпочалась у 2002 р., коли середні загальноосвітні заклади почали здійснювати перехід на нову структуру і новий зміст навчання. Цей загальнодержавної важливості захід зумовив перегляд значної кількості усталених поглядів на різні галузі шкільного зокрема іншомовного навчання. Для сфери іншомовної освіти цей етап був, мабуть, чи не найвідповідальніший. Насамперед це зумовлено зміною у структурі навчального плану, за яким засвоєння іноземної мови як загальноосвітнього предмета розпочиналося з другого класу (раніше, упродовж багатьох десятиліть, цей предмет вводився з п'ятого класу). Кардинальні зміни потребували значних зусиль для визначення нового змісту та засобів його реалізації, які були б ефективними, забезпечуючи успішне виконання цілей навчання.

Значної уваги вимагали підручники як основні засоби навчання іноземної мови. Вони мали бути сконструйованими на новітніх досягненнях педагогічної, психологічної та методичної наук, сприяти комплексному виконанню практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей оволодіння предметом. Їхня ефективність визначається, першочергово, здатністю забезпечувати виконання окресленого навчальною програмою змісту та слугувати особливим засобом програмування процесу навчання, дидактичного та методичного управління педагогічною діяльністю вчителя.

Аналіз останніх досліджень. Розглядаючи підручник як важливий засіб процесу навчання, варто пригадати, що витoki концепцій його створення перебувають у теорії змісту сучасної освіти. Зміст навчання є однією з найважливіших проблем дидактики та методики, а тому його не можна розглядати поза контекстом змісту освіти. Він перебував і перебуває в центрі уваги як дидактиків (І.Я.Лернер, В.В.Краєвський, О.Я.Савченко, М.М.Скаткін, А.М.Хуторської, В.С.Цетлін та ін.), так і науковців-методистів з іноземних мов (М.З.Біболетова, І.Л.Бім, Н.Ф.Бориско, М.Л.Вайсбурд, О.І.Вишневський, Н.Д.Гальскова, Н.І.Гез, О.О.Миролюбов, С.Ю.Ніколаєва, В.М.Плахотник, В.Л.Скалкін, С.П.Шатілов та ін.). Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають його не як статичну категорію, а як таку, що постійно розвивається і значною мірою залежить від соціального замовлення держави на певному етапі її розвитку. Наприклад, І.Я.Лернер, В.В.Краєвський та М.М.Скаткін визначають зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі [6; 7]. На думку В.В.Краєвського і А.М.Хуторського, В.О.Онищука, зміст освіти – це система знань, умінь і навичок, які мають засвоїти ті, хто навчається, а також досвід творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення до світу [9; 10]. С.У.Гончаренко, стверджує, що «зміст навчання визначається рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства., потребами суспільства і школи передати своїм вихованцям максимум знань і вмінь із мінімальними витратами й в історично короткий термін» [11]. Характерно, що І.Я.Лернер передбачає у змісті навчання, окрім знань про світ і досвід здійснення способів діяльності, ще й досвід творчої діяльності, досвід емоційного ставлення до об'єктів дійсності, який набувається у процесі навчання [12]. Така класифікація своєрідно інтерпретується і у підходах до визначення змісту навчання іноземної мови (І.Л.Бім, Н.Д.Гальскова, Р.Ю.Мартінова, Р.П.Мільруд, Ю.І.Пассов та ін.).

Мета статті. Визначити основні підходи до створення змістового складу культурологічної компетенції як одного із компонентів оновленого змісту сучасної шкільної іншомовної освіти та охарактеризувати його особливості.

Основна частина. Аналіз науково-теоретичних джерел свідчить про те, що компонентний склад змісту навчання іноземної мови у середній школі змінювався у процесі розвитку дидактики та методики, відображаючи соціальне замовлення суспільства на певному етапі його історичного розвитку. У поданій нижче таблиці простежується генеза основних пріоритетів змісту навчання іноземної мови та ілюструється його основний компонентний склад.

Основний компонентний склад змісту навчання іноземної мови в історії методики

1. О.О.Миролубов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання конкретного мовного матеріалу: лексики, граматики, фонетики, орфографії. 2. Вміння і навички. 3. Тематика для усного мовлення і читання. 4. Мовні поняття, які відсутні в рідній мові.
2. І.М.Берман та В.А.Бухбіндер	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання матеріалу. 2. Вміння і навички аудіювання, говоріння, читання і письма. 3. Мовленнєвий матеріал, до якого відносяться мовленнєві зразки, зразки монологічного і діалогічного висловлювання, а також тексти, що охоплюють певну тематику. 4. Мовні поняття, які відсутні в рідній мові.
3. І.Л.Бім	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мовний матеріал і мовленнєвий матеріал (звуки, слова, речення, понадфразові єдності), правила оформлення і оперування ним, елементи мовного знання, мовленнєвого досвіду та мовної культури). 2. Предметний зміст, виражений за допомогою мовного і мовленнєвого матеріалу: сфери спілкування, теми, проблеми, що характерні для типових ситуацій спілкування. 3. Предметні та розумові дії з іншомовним матеріалом, на основі якого формуються знання, уміння та навички, що забезпечують іншомовне спілкування і слугують засобами пізнавальної діяльності.
4. Г.В.Рогова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Лінгвістичний компонент, який об'єднує мовний і мовленнєвий матеріал. 2. Психологічний компонент, який включає навички та вміння, що забезпечують оволодіння мовою та використання її у процесі спілкування. 3. Методологічний компонент, пов'язаний з оволодінням учнями прийомами навчання, пізнанням нового предмету, розвитком самостійної діяльності.
5. Ю.І.Пассов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мовний матеріал. 2. Уміння та навички оперування мовним матеріалом в умовно-комунікативних актах. 3. Комунікативні уміння. 4. Факти культури як цінності, що засвоюються засобами спілкування.
6. Р.Ю.Мартинова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рецептні та репродуктивні лінгвістичні знання. 2. Рецептні та репродуктивні мовні навички. 3. Репродуктивні та продуктивні лінгвістичні вміння. 4. Репродуктивні та продуктивні перед-мовленнєві вміння. 5. Вміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. 6. Інтегровані вміння. 7. Мовленнєвий матеріал.

Н.Д.Гальскова та Е.І.Соловцова вважають за необхідне доповнити зміст навчання іноземних мов новим компонентом – емпатією, котру визначають як «здатність людей поставити себе на місце інших, щоб зрозуміти їхні почуття та світогляд» [14].

Заслужує уваги також позиція С.Ю.Ніколаєвої, у якій відома вчена-методист відповідно до нових умов розвитку теорії та практики іншомовної освіти характеризує особливості змісту взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури у сучасній середній школі, визначаючи в ньому такі компоненти:

1. Сфери, види, функції, психологічні та мовленнєві ситуації і ролі, невербальні засоби спілкування, комунікативні цілі та наміри; теми, проблеми і тексти; мовленнєві вміння і вправи для їх розвитку; відповідні знання.
2. Лінгвосоціокультурний матеріал, навички оперування ним і вправи для їх формування; соціальні ситуації та вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватись у соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи для їх розвитку; відповідні знання.
3. Мовний матеріал; навички оперування цим матеріалом і вправи для їх формування; відповідні знання.
4. Навчальні стратегії, стратегії використання іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності та комунікативні стратегії; вміння оперувати ними і вправи для їх розвитку; відповідні знання [5].

Як нескладно помітити, автор надає особливої уваги формуванню в учнів умінь і навичок під час спілкування соціально адекватно діяти у мовленнєвому та поведінковому аспектах, як того вимагають етичні норми країни, мова якої вивчається.

В останнє десятиліття все активніше дискутується проблема, що подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може здійснитися лише за умови досягнення певного рівня сформованості культурологічної компетенції, що є продуктом діалогу культур [18]. У таких випадках людина, спілкуючись з носіями мови чи читаючи автентичні тексти, не буде піддаватися фрустрації, неприємному здивуванню чи переживати культурний шок.

«Лінгводидактичний енциклопедичний словник» за редакцією А.М.Щукіна визначає поняття «культурологія» як наукову і навчальну дисципліну, яка презентує сукупність відомостей про культуру мови, що вивчається, необхідних для спілкування цією мовою. Автор зазначає, що культурологія виникла на стику соціального і гуманітарного знання про людину і суспільство. Вона вивчає культуру як цілісне явище і особливу функцію людського буття [4].

У сучасній шкільній іншомовній освіті компонентний склад культурологічної компетенції як стандартний модуль ще остаточно не оформився, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок і дискусій. Проте вже існують окремі напрацювання, що дозволяють робити певні узагальнення. Так, В.В.Сафонова [18] в це поняття включає три аспекти:

- *проблемо-практичний* - адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватне визначення та ефективне виконання цілей, завдань, норм спілкування у певній ситуації;
- *смысловий* - адекватне осмислення ситуації в загальному культурному контексті;
- *ціннісний* - здатність до адекватного оцінювання ситуації спілкування, її смислу, цілей, завдань і норм з точки зору власних і загальних цінностей.

На думку автора, концепція культурологічної компетенції передбачає залучення людини до загальнокультурного світу цінностей, де вона зможе реалізувати себе у майбутній професійній діяльності: з вузької сфери навчальних ситуацій вона виходить в широкий простір культури. Відповідно до цього твердження визначаються чотири типи культури будь-якої особистості:

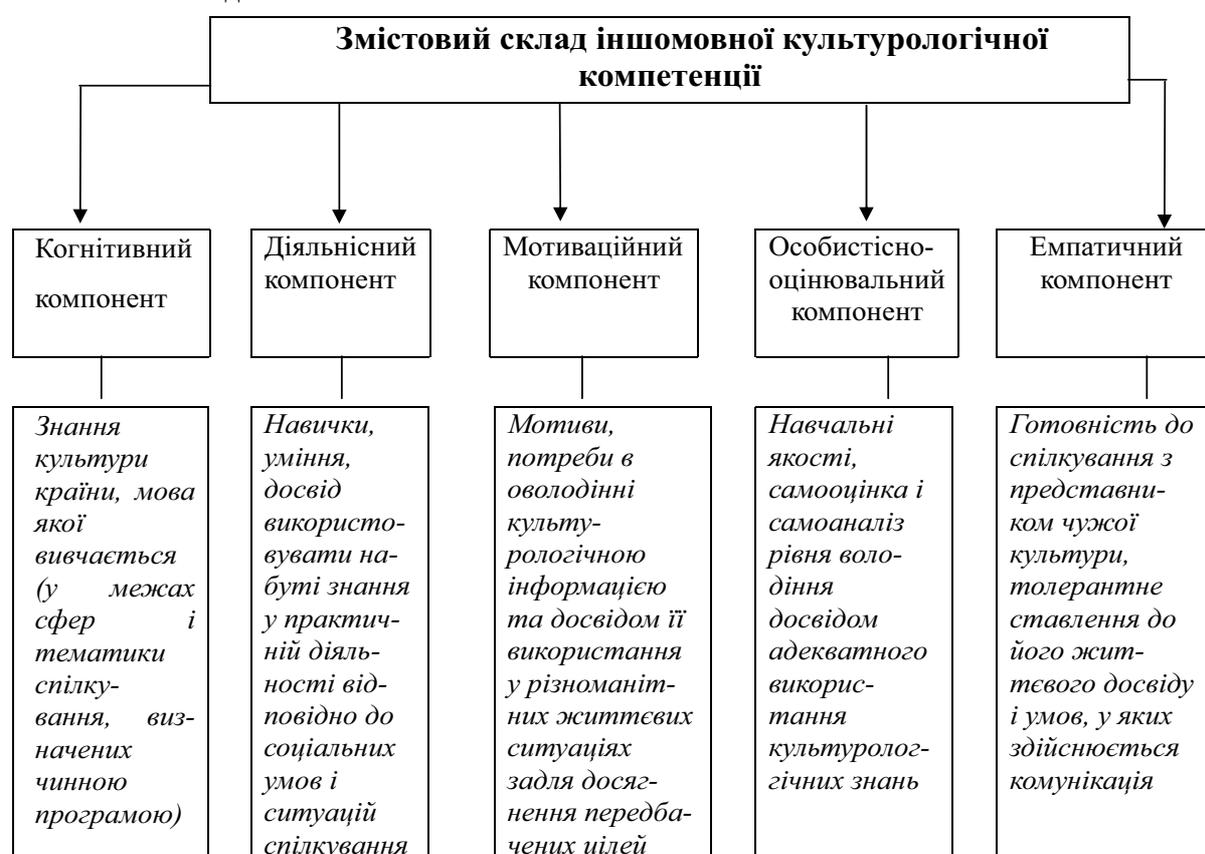
- *культура ерудита*, в якій домінує пізнавальна діяльність, накопичення знань;
- *культура практика*, в якій превалує перетворювальна діяльність, коли високий рівень володіння технікою і технологією визначає рівень культури праці;
- *культура мораліста*, в якій превалує ціннісно-орієнтаційна діяльність;
- *культура комунікабельної людини*, в якій домінує спілкування у всій сукупності проявів життєвої активності особистості [18].

На основі цих типів культури та враховуючи особливості змісту навчання іноземної мови можемо визначити основні компоненти змісту культурологічної

компетенції учнів середньої школи у процесі навчання їх іншомовного спілкування. Насамперед культурологічно спрямоване навчання має сформувати в учнів здібності:

- адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;
- орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, антиципіювати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними;
- долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації у процесі спілкування як діалогу культур;
- порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах;
- толерантно ставитися до іншої культури, поважаючи її особливості, навіть якщо вони відрізняються від своєї національної культури, чи суперечать їй;
- адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та письмовому мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);
- адекватно використовувати вербальні культурологічні (соціолінгвістичні) знання в ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, зокрема враховувати мету і соціальні обставини спілкування, у тому числі партнера/партнерів по спілкуванню;
- прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку партнера по спілкуванню і уміти адекватно поводити себе у вербальному і поведінковому аспектах;

Узагальнивши ці положення, проаналізуємо їх та інтерпретуємо до особливостей процесу навчання іноземної мови, виділивши такі основні його компоненти: *когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, особистісно-оцінювальний, емпатичний*. Розглянемо їх детальніше.



Враховуючи результати проведеного нами контент-аналізу досліджуваної проблеми, а також особливості нової мовної політики, викладеної у змісті основних положень

Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2], вважаємо доцільним сформулювати визначення поняття *«іншомовна культурологічна компетенція учня середньої школи»*. Під цим терміном, на наш погляд, слід розуміти *інтегративну особистісну характеристику школяра, яка ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенцій, загальнонавчального та життєвого досвіду, мотивів, цінностей (власних, свого народу та народу країни, мова якого вивчається) і передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення іншомовного спілкування в різних умовах глобалізованого міжкультурного соціуму.*

Отже, основне завдання оновлення змісту навчання іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації полягає у наповненні соціокультурної складової іншомовної комунікативної компетенції, формування якої передбачено відповідною шкільною програмою [3], рисами культурологічного підходу, змістовий склад якого викладено в наведеній вище схемі.

У зв'язку з тим, що мова – явище соціальне, і основним джерелом, з якого можна почерпнути навчальну інформацію, є культура [16], то культурологічну компетенцію доцільно розглядати обов'язковим складником змісту навчання іншомовного спілкування, і вона має особливим способом відбиватись у всіх його компонентах. Що ж являють собою структурні компоненти сучасного змісту шкільної іншомовної освіти під кутом зору культурологічного підходу до навчання, в якому зв'язку вони перебувають і яку функцію виконують? Розглянемо ці особливості.

У процесі міжкультурного спілкування комуніканти вступають у соціальні стосунки, які створюються у певній сфері діяльності, а потреба і бажання спілкуватися виникає у ситуації, зумовленої спільною темою вербальної взаємодії. Вибір сфер спілкування має важливе значення для подальшого визначення цілей і завдань навчання, добору ситуацій і текстів для навчальних і контрольних видів діяльності. Не можна не погодитись із І.І. Халеевою, яка визначає сфери спілкування об'єктивними універсальними елементами, тотожними в різних культурах [17]. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають чотири сфери у контексті головних цілей процесів вивчення та викладання:

- **особистісну** (сферу власних інтересів), в якій суб'єкт навчання перебуває як приватна особа. Центром цієї сфери є помешкання, родина, друзі;
- **публічну**, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або певної організації та виконує різноманітні види діяльності з різними цілями;
- **професійну**, в якій суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки;
- **освітню**, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі, особливо (але не обов'язково) у певній освітній установі [2].

Відповідно до чинної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів сферами для спілкування визначено: особистісну, публічну, освітню [3]. Вони враховують особливості умов шкільного навчання і різнобічно відповідають можливостям іншомовної комунікації учнів. У процесі навчання іншомовного спілкування відбувається взаємопроникнення цих сфер, а тому жодна з них не може розглядатись автономно. Вони доповнюють одна одну і в такий спосіб забезпечують різноманітні потреби людини в життєдіяльності.

В методичному аспекті тема визначається як імовірний згорнутий текст, який підлягає розгортанню у процесі говоріння чи письма та згортання під час читання та аудіювання [19]. Засадами для вибору тем спілкування слугують потреби і мотиви школярів у відповідній сфері, в якій здійснюється навчання. Під час їх визначення слід керуватись такими критеріями, як комунікативна цінність для усного і писемного спілкування, освітня і виховна значущість, доступність і відповідність навчальному та життєвому досвіду, інтересам і віку школярів. Тематика для мовленнєвого спілкування суттєво змінювалась упродовж історичного розвитку шкільної іншомовної освіти, втім,

завичай, завжди характеризувалася прагматичністю, спрямованістю на реальні життєві потреби випускника школи, враховувала об'єктивні умови шкільного навчання.

Під час добору тем культурологічного характеру йдеться не просто про систематичну презентацію країнознавчих знань щодо країни, мова якої вивчається, а про необхідність навчити школярів приймати іншу культуру з власних позицій. В іншому випадку вони можуть отримати знання, котрі будуть більше вводити їх в оману, ніж інформувати про особливості життєдіяльності чужого народу. Деякі вчені рекомендують теми для початкового етапу навчання іноземної мови черпати з антропологічного досвіду людини, її повсякденних звичок і обов'язків. Середній і старший етап – це перехідна стадія у відношенні до просунутого (*advanced*) етапу (наприклад, іноземна мова для майбутньої професійної діяльності), що вимагає спеціальних тем, які відповідають життєвим потребам людини [15; 24]. Слід зазначити, що укладачі навчальних програм і автори чинних підручників в основному дотримуються цих положень.

Помітно змінювалося ставлення вчених, методистів, учителів і авторів підручників до навчальних мовленнєвих (*у деяких авторів: комунікативних або комунікативно-мовленнєвих*) ситуацій як основних засобів відтворення теми і сфери спілкування. Це значною мірою зумовлювалося методом і цілями навчання іноземної мови. Особливо ці зміни стали помітними в останні десятиліття, коли комунікативно-діяльнісний підхід до оволодіння мовою став пріоритетним, а процес її навчання розглядається як своєрідний діалог культур [18]. Усе це вимагає від учнів уміння комплексного використання тезауруса та об'єктивних відомостей, що стосуються іншої культурної дійсності. Досягти цього можна за допомогою формування у свідомості школярів адекватного образу ситуації, у межах якої здійснюється регуляція їхньої мовленнєвої поведінки.

В.Л. Скалкін визначає комунікативно-мовленнєву ситуацію як динамічну систему взаємодіючих конкретних чинників об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвої взаємодії і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування. На думку автора, від природної (реальної) навчальна комунікативна ситуація відрізняється: а) певною деталізацією обставин, б) наявністю вербального стимулу, в) можливістю її багаторазового відтворення [8].

Завичай, *деталізація обставин* відбивається у формулюванні, що чітко вказує адресні аспекти змісту висловлювання: *хто?, що?, коли?, де?, для чого?*

Вербальний стимул спрямовує учня на виконання певного завдання, вмотивовуючи його діяльність: *уяви, що тобі потрібно...; уяви, що ти перебуваєш у ...? уяви, що ти не знаєш, як... тощо.*

Можливість багаторазового повторення проявляється у різноманітних інтерпретаціях/варіантах мовленнєвих продуктів учнів згідно з їхнім комунікативним наміром, а також відповідно до рівня їхньої готовності здійснювати спілкування у дещо відмінних обставинах і за умови дещо інших стимулів, що *сприяє виробленню гнучкості умінь і навичок.*

Вважаємо доцільним зазначити, що саме таку технологію ми обрали для використання навчальних мовленнєвих ситуацій у підготовлених нами підручниках з іспанської мови (Див. нашу публікацію: Ситуативне спрямування змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у шкільних підручниках з іноземної мови / Проблеми сучасного підручника. – Вип. 8. – К.: Пед. думка, 2008. – С. 362–375).

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти описують ситуації за певними параметрами, що мають вказуватись у їхньому формулюванні:

- де і коли (місце і час) вони відбуваються;
- установи або організації, котрі контролюють більшість з того, що відбувається;
- дійові особи, особливо у їх відповідних соціальних ролях у відношенні до користувача / того, хто вивчає мову;
- об'єкти (живі та неживі) навколишнього середовища;
- операції, що виконуються дійовими особами;
- тексти, що зустрічаються у межах ситуації [2].

Як зазначає М.Л.Вайсбурд, можна помітити, що деколи ситуації диференціюються на нормативні, що виникають та закріплюються у результаті спілкування людей у процесі діяльності, та ненормативні, що з'являються за межами формальної структури суспільства у сфері побутових стосунків і є для людини важливими лише тією мірою, якою вони допомагають їй регламентувати повсякденні взаємостосунки з іншопольовним середовищем [20].

Останнім часом у зарубіжній методиці поряд із категоріями сфери, теми, ситуації як компонентами змісту навчання з'явилися категорії «культурних схем», «культурних моделей» та «сценарію». Так, Г.Нойнер під «культурними схемами» розуміє одиниці організації певного обсягу артефактів (найменших складових культури, що виникають у процесі перетворення оточуючого світу) [24]. Загальним культурним схемам він дає визначення «культурні моделі». Найбільшого рівня досліджуваності серед зарубіжних науковців досяг один із видів культурних моделей, який отримав назву «сценарій» або «фрейма». І.І.Халеева, Г.Нойнер та ін. розглядають сценарій як репрезентацію чи стратегію розуміння подій, ситуацій та комунікативних актів у контексті національної культури. При цьому особливого значення набуває поняття «пресуппозиція», яку розглядають як створення комунікантами власної мовленнєвої поведінки відповідно до очікувань партнера по спілкуванню. А це зумовлює необхідність співвідносити конкретну мовленнєву ситуацію з певним її культурним сценарієм, який існує у свідомості людини, з власними схематичними асоціаціями, характерними кожній людині і відмінними від інших суб'єктів [17; 24].

Ще одним важливим елементом змісту культурологічно спрямованого навчання є знання. До культурологічних знань належать енциклопедичні та фонові [21; 22]. Прийнято вважати, що функція енциклопедичних знань – це ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається [2]. Як правило, ці знання здобуваються під час навчання у середній школі і продовжують поповнюватися та удосконалюватися у вищих навчальних закладах або/ і під час зарубіжних поїздок.

Особливої уваги під час навчання іншомовного спілкування заслуговують фонові знання [21]. За визначенням Г.Д.Томахіна – це знання реалій, прийнятих у спілкуванні в країні, мова якої вивчається [21]. Автор за сферою розповсюдження диференціює їх на: 1) загальнолюдські знання; 2) регіональні відомості; 3) відомості, знайомі членам певної етнічної та мовної спільноти; 4) відомості, знайомі лише членам локально або соціально замкнутої групи – в мовному плані це відповідає територіальним і соціальним діалектам; 5) відомості, знайомі лише членам певного мікроколективу. У процесі спілкування зазвичай у різному обсязі використовуються всі види фонових знань відповідно до комунікативних намірів співрозмовників.

Ураховуючи особливості змісту вітчизняної шкільної іншомовної освіти, а також кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення іноземної мови, об'єктивно неможливо розкрити перед учнями весь обсяг культурних реалій, характерних країні, мова якої вивчається. Автори навчальних програм і підручників мають визначити найтипівіші з них. Набуття учнями культурологічних фонових знань повинно бути невід'ємною частиною змісту навчання іншомовного спілкування, оскільки вони передбачають 1) *знання учнями загальноприйнятих у країні, мова якої вивчається, норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки* і 2) *знання культурних реалій*. Розглянемо їх детальніше.

1. *Знання загальноприйнятих у країні норм поведінки*. Відомо, що в кожній культурі існують стандарти, що дозволяють визначити, яка поведінка є нормою. Неволодіння її комунікативними моделями може привести до непорозумінь і культурного шоку. На думку Г.Нойнер, комунікативні моделі поведінки можуть бути вербальними, невербальними та змішаними [24]. Для того, щоб комунікативна взаємодія відбулася з дотриманням усіх норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається, і досягла бажаного результату, співрозмовники мають знати закони такої комунікативної поведінки. Тим

більше, що цього вимагає сучасний стан розвитку міжнародних відносин. Вони зумовлюють активізацію взаємовідвідувань зарубіжних країн, під час яких мова слугує важливим засобом міжкультурного спілкування. Зазвичай, до вербальних моделей належать мовленнєві зразки, що використовуються у різноманітних ситуаціях спілкування і забезпечують різні сфери життєдіяльності людини. Моделі невербальної поведінки диференціюються на такі види: паралінгвістичні (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, методика та ін.); екстралінгвістичні (різні шуми, сміх, плач тощо); кінестетичні (жести, міміка, рух очей); проксемастичні (пози, рухи тіла, дистанція під час здійснення спілкування).

Невербальні засоби спілкування не менш важливі, ніж вербальні, і виконують такі функції: акцентують увагу на певній частині вербального повідомлення; передбачають те, що буде передано вербально; виражають значення, що (не) суперечить змісту висловлювання; заповнюють або пояснюють паузи, виражають намір продовжити висловлювання, забезпечують пошук необхідного слова тощо; зберігають контакт між співрозмовниками і регулюють потік мовлення; замінюють окреме слово або фразу [24]. Знання цих особливостей дозволяє іноземцю комфортніше почуватись у чужомовному середовищі.

2. Знання культурних реалій формує увагу на предметі або явищі, характерному для історії, культури, побуту, устрою життя конкретної культурної та мовної спільноти. Словом «реалія» називають предмети матеріальної культури, які вважають основними для номінативного значення слова [23]. З іншого боку, в перекладознавстві та лінгвокраїнознавстві терміном «реалія» позначають здебільшого слова, які виражають такі предмети і поняття. Але якщо мовні засоби вже достатньо вивчені та розподілені за етапами навчання відповідно до цільових установок (сфер, тем і ситуацій спілкування), то культурологічні фонові знання ще недостатньо досліджені та описані. Одна з головних труднощів їх добору – це визначення одиниць, які потрібно зараховувати до фонових знань, оскільки не всі знання про культуру країни належать до культурологічних фонових знань, а лише ті, що актуальні, значущі для носіїв мови та маловідомі іноземцям [22].

Зрештою, той, хто вивчає іноземну мову і культуру, повинні засвоїти тезу «Те, що можна/дозволено в колективі друзів, не прийнято в оточенні офіційних, державних, старших тощо представників суспільства». Фонові знання реалізуються насамперед у лексиці, оскільки саме вона як першоелемент спілкування відтворює дійсність і швидко реагує на всі зміни суспільного життя. Окрім концептуального ядра, до складу лексичного значення слова відносять так звані конотації, тобто його додаткові значення: емоційні, експресивні, стилістичні добавки до основного значення, що надають слову особливого забарвлення. Згідно з дослідженнями Є.М.Верецагіна та В.Г.Костомарова, якщо з семантики слова вилучити значення, зумовлене різними мовними рівнями (дериваційне, морфологічне, синтаксичне), не враховувати його внутрішню форму, «образне значення», естетичні асоціації, то залишиться так званий його екстралінгвістичний зміст, що безпосередньо відтворює національну культуру, яку обслуговує мова. Такий елемент називають культурним компонентом значення слова [22]. Він властивий безеквівалентним лексичним одиницям, конотативній та фоновій лексиці. Під безеквівалентною лексикою розуміють лексичні одиниці, що не мають словникових еквівалентів в одній із мов, які порівнюються, з таких причин: 1) через відсутність у суспільній практиці його носіїв відповідних реалій, наприклад, **la corrida** (бій биків), **la siesta** (нісляобідній відпочинок), **la tertulia** (дружнє зібрання) – в іспанській мові; 2) через відсутність в ньому лексичних одиниць, які означають відповідні поняття: **know, how** – (ноу-хау) – в англійській мові; **la zafra** (збір цукрової тростини), **los Dnas azules** (дні дешевих квитків на транспорті) – в іспанській мові.

Частина безеквівалентної лексики, отримавши стійкі відповідності в перекладі, не втратила свого смислу, що виражається в конотативних значеннях слів, які не завжди співпадають у різних мовах. Така лексика отримала назву конотативної: **venga**,

vaya (іспанська мова), **go on** (англійська мова), що в нашому розумінні означає «давай/продовжуй»; **OK** (англійська мова), **vale** (іспанська мова) – *добре, гаразд тощо*.

Окрім безеквівалентної та конотативної лексики, до слів з культурним компонентом відносять також фонову лексику – іншомовні одиниці, що відрізняються лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому співпадає) від лексики рідної мови [21]. До цього виду лексичних одиниць в іспанській мові можна віднести слова **la capital** (столиця), **el/la orden** (наказ; порядок), **inteligente** (розумний), **dirigente** (керівник), **maestro** (учитель початкової школи) тощо. Лексичні фони мови, як правило, тісно пов'язані з сукупністю всіх цінностей духовної культури суспільства, тому навіть слова, далекі від національних особливостей, варто уважно вживати у мовленні. Наприклад, слова «компанія», «корпорація» не можна назвати безеквівалентними для іноземних мов, оскільки їх легко перекласти, але вся сукупність відомостей про них, наприклад, у Великій Британії, відрізняється від лексичного фону української компанії чи американської корпорації. Ці іншомовні фонові відомості відтворюють особливості системи британського бізнесу та ілюструють характерні риси іншого способу життя. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена ще й фразеологізмами, яких також слід уникати у навчанні іншомовного спілкування, оскільки той, хто вивчає певну мову, маючи інший менталітет, не завжди може адекватно усвідомити ситуацію, в якій уживається той чи інший фразеологізм. Правильне їх тлумачення і відповідна реакція можуть бути досить важливими, наприклад, під час різноманітних ділових або культурних зустрічей. Незнання і некоректне розуміння фразеологізмів, або ж неадекватне їх співвідношення з ситуацією, як наприклад, англійських: **cross your t's** (поставити крапки над «і»), **to buy a pig in a poke** (купувати kota в мішку), **to make a mountain out of a molehill** (робити з мухи слона) та іспанських **¡vía!** (щасливої дороги!, скатертю дорога!, невелика втрата!), **tener el demonio en el cuerpo** (бути непосидючим), **nada te va en eso** (тебе це не стосується, не переймайся), **estar ido** (бути незібраним, літати в небесах), **¡q' va!** (та що ти кажеш!, не може бути!), **estar de más** (бути зайвим), **buscar la vida** (сунути ніс куди не треба) та ін., може створити певні труднощі, проблеми та перешкоди в різноманітних ситуаціях міжкультурної мовленнєвої взаємодії.

На наш погляд, такі особливості культурологічної компетенції мають знаходити відповідне місце у змісті навчання іноземної мови і у підручниках як засобах його реалізації.

Висновки. Таким чином, тенденція на культурологічне оновлення змісту навчання іншомовного спілкування у сучасній середній школі відтворює взаємозв'язок мови і культури та вимагає включення культурологічних об'єктів і явищ в усі його компоненти. Водночас оновлений зміст має знайти чіткий відбиток у підручниках як основних засобах навчання. Культурологічна спрямованість змісту підручників, насичення їх інформацією про історію, побут і культуру народу – носія мови, що вивчається, сприяє зростанню зацікавленості школярів до виконання комунікативної діяльності, умотивовує їхні дії і на цій основі сприяє підвищенню ефективності та результативності навчання. Йдеться про той аспект комунікативно-діяльнісного підходу, який може і повинен здійснюватися в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності, оскільки забезпечує ознайомлення учнів із фактами, особливостями життя й поведінки відповідного народу, з особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, успішно формує готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної навчальної роботи з метою удосконалення рівня власної іншомовної та культурної підготовленості. Саме ці положення слугували науково-теоретичними засадами для визначення змісту навчання іспанської мови, реалізованого у шкільних підручниках серії «HOLA» для 2-11-го класів. Як засвідчили результати моніторингових досліджень, культурологічне спрямування змісту навчання у комплексі з комунікативно-діяльнісним і особистісно орієнтованим забезпечує успішне виконання вимог чинної навчальної програми, вмотивовує діяльність учнів, активізує їхні навчальні дії.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Освіта, 2002. – 24 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. – К.: Перун, 2005. – 208 с.
4. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь/А.Н.Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах/ С.Ю.Ніколаєва//Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. - № 3. – С.3-10.
6. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования/Под ред. В.В.Краевского и И.Я.Лернера. – М., 1989. – 352 с.
7. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы/М.Н.Скаткин. – М., 1982. – 235 с.
8. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М., 1981. – 248 с.
9. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика/ В.В.Краевский, А.В.Хуторской. – М. Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
10. Онищук В.А. Содержание образования/В.А.Онищук. В кн.: Дидактика современной школы: Пособие для учителей. – К., 1987. – С.61-67.
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/ С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
12. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности /И.Я.Лернер. – М., 1980. – 96 с.
13. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов/ Р.Ю.Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
14. Гальскова Н.Д., Соловцова Э.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы/Н.Д.Гальскова, Э.И.Соловцова // Иностр. яз. в школе. – 1991. - № 3. – С.31-35.
15. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов/Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – 5-е изд. – М.: Изд. Центр «Академия», 2008. – 336 с.
16. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур/Е.И.Пассов. – Липецк, 2000.
17. Халеева И.И. Основы теории применения иноязычной речи (подготовка переводчиков) /И.И.Халеева. – М., 1989.
18. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В.Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. - 189 с.
19. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника /И.Л.Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
20. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке/М.Л.Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
21. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения/ Г.Д.Томахин//Иностр. яз. в школе. – 1981. - № 4. – С.84-88.
22. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура/Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М.: Русский язык, 1999. – 341 с.
23. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы/В.В.Воробьев. – М.: Русский язык, 1997. – 206 с.
24. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. – Strasbourg: Council of Europe/Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC – LANG, 1994. – 278 p.

The article is devoted to the problem of renovation of modern school foreign language education. The author defines and characterises the peculiarities of the culturological competence as an important component of the content of foreign language teaching.

Key words: *content of foreign language teaching, culturological competence, school foreign language education.*

УДК 378.147

Саєнко Н.В.

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОГНІТИВНО-ПРОЦЕСУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті запропоновані технології забезпечення когнітивно-процесуального компонента культурологічної підготовки майбутніх інженерів у визначених сферах життєдіяльності в межах формальної та неформальної освіти. Виділені загальні та специфічні методи культурологічної підготовки. Розглянуті особливості інтерактивних методів, які є загальними для реалізації когнітивно-процесуального компонента. Схарактеризовані специфічні методи, що використовуються під час лекційно-практичних курсів, навчання мов, забезпечення полікультурної освіти.

Ключові слова: культурологічна підготовка, когнітивно-процесуальний компонент, технологічне забезпечення, загальні та специфічні методи.

Розв'язання питання формування загальної культури фахівця, що є важливим елементом вищої інженерної освіти, полягає в забезпеченні культурологічної підготовки студентів ВТНЗ, тобто, у наданні сучасній вищій технічній освіті культурологічної спрямованості, орієнтації на гармонійне поєднання в підготовці майбутніх інженерів двох компонентів культури – природничо-наукового і гуманітарного.

Важливою складовою культурологічної підготовки є когнітивно-процесуальний компонент, який складає основу знанневого боку культурного розвитку студентів.

Питанням формування знань як наукової категорії взагалі та культурологічних знань зокрема присвячені роботи таких дослідників, як М. Скаткін, В. Краєвський, І. Лернер, Д. Богоявленська, Н. Менчинська, В. Сластьонін, О. Шевнюк. Проте, питання формування культурологічних знань у процесі підготовки студентів технічних ВНЗ досліджені недостатньо.

Мета статті – запропонувати технології забезпечення культурологічної підготовки майбутніх інженерів у визначених сферах життєдіяльності в межах формальної та неформальної освіти.

Для розробки технологій забезпечення когнітивно-процесуального компонента спочатку обираємо елементи культури, якими студент має оволодіти. Для цього класифікуємо культуру, яка є практично невичерпним поняттям, на сфери людської діяльності як на найбільш узагальнені її структурні елементи. Обґрунтовуючи власний підхід до визначення соціокультурних сфер, у яких будемо відбирати культурологічні зразки, беремо за основу класифікації сфер людської життєдіяльності, запропоновані Ю. Пассовим та І. Халеевою, які мають спільні ознаки. Ю. Пассов виділяє такі сфери, як матеріальне виробництво; побут і обслуговування; суспільно-політичну; сферу духовного виробництва [1, с. 86]. І. Халеева на основі принципу міжособистісної взаємодії виділяє такі сфери, як виробнича, побутова, культурологічна, суспільно-політична [2].

На підставі цієї класифікації у найбільш узагальненому вигляді завдання відбору знань для реалізації культурологічної підготовки студентів ВТНЗ розв'язуємо *на побутовому рівні; у суспільно-політичній сфері; у сфері матеріального виробництва; у сфері духовного виробництва.*

Сюди ж додаємо відносно нову сферу людських стосунків та діяльності – *сферу міжкультурної комунікації*, яку пов'язуємо з полікультурною освітою, котра на

когнітивно-процесуальному рівні становить собою процес оволодіння знаннями про культурне різноманіття навколишнього світу і про взаємостосунки між культурами у сучасному полікультурному середовищі, а також формування активної життєвої позиції й умінь взаємодіяти з представниками різних країн і культур згідно з принципом діалогу культур.

У кожній із сфер життєдіяльності конкретизуємо сектори (термін Ю. Пассова) культури, які визначаємо, застосувавши метод «контент-аналізу» для вивчення літератури культурологічного характеру (В. Бабахо, С. Левікова, Б. Кононенко, А. Арнольд, Н. Дмитрієва, М. Туровський тощо) та врахувавши інтереси студентів технічного ВНЗ, яким було запропоновано вибрати з достатньо великого переліку тем ті, які вони хотіли б глибше знати з інформаційно-пізнавальної точки зору та за якими вони могли б висловитися й вести дискусію. У результаті був розроблений узагальнений перелік секторів культури, які, на наш погляд, умістили весь зміст культурологічних знань, що мають засвоїти студенти технічних ВНЗ з урахуванням їхніх інтересів.

Сфера матеріального виробництва співвідноситься з професійними знаннями студентів ВНЗ. Це, насамперед, знання про *науку і техніку*. У побутовій сфері це такі сектори, як сім'я, оселя, робочий день, погода, місто, їжа, покупки, охорона здоров'я, подорожі, дозвілля, послуги. Сфера духовного виробництва охоплює такі сектори, як філософія, мистецтво і література, історія, релігія, психологія, етика. У суспільно-політичній сфері виділяємо мову, політологію, правознавство, економіку, соціологію, засоби масової інформації, освіту. Міжкультурна комунікація передбачає полікультурну освіту (це класифікація світових культур за певними ознаками, особливості вербальної, паравербальної, невербальної комунікації, формування транскультурного націоналізму, культури спілкування), знайомство з традиціями народів світу.

Розглянемо технологічне забезпечення культурологічної підготовки у визначених сферах життєдіяльності та секторах культури. Спочатку визначимось, що розуміти під поняттям «технологія».

Загальною об'єднуючою ознакою більшості трактувань сутності педагогічної технології є визнання її системної якості, що зафіксовано, наприклад, у визначенні ЮНЕСКО, яке вважаємо досить вичерпним, відповідно до якого «педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що ставлять своїм завданням оптимізацію форм освіти» [3].

Особливості моделювання культурологічної спрямованості не залежать принципово від змісту конкретної дисципліни. Специфіка може виникати, враховуватися і вирішуватися на рівні методики конкретного предмета. В. Данильчук, наприклад, прямо відзначає, що немає принципової відмінності в проблемі гуманітаризації природничо-наукових або гуманітарних дисциплін [4]. Наочна галузь змісту навчальної дисципліни, за якою вона може бути віднесена до тієї або іншої сфери культури, задає лише початкову ситуацію, відправну точку для розгортання навчального процесу в руслі культурологічної спрямованості.

У культурологічній підготовці студентів технічного ВНЗ виділяємо *загальні та специфічні* методи.

В основу технологій забезпечення культурологічної підготовки в усіх сферах життєдіяльності, що були виділені, покладена *інтерактивна* модель навчально-виховного процесу, яка представляє загальні методи.

Погоджуємося з думкою О. Пометун, що інтерактивна технологія навчання – це така технологія, при використанні якої неможлива неучасть учня у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників, процесі [5].

Використання інтерактивних технологій навчання вважаємо доцільним під час засвоєння знань та формування навичок у всіх сферах життєдіяльності разом з іншими методами та формами навчання, застосовувавши всі чотири групи технологій, указаних О. Пометун: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

До інтерактивних технологій кооперативного навчання можна віднести роботу в парах, ротаційні (змінювані) трійки, «карусель» (включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань), робота в малих групах, «акваріум» (група з 4-6 студентів відокремлюється від решти класу і обговорює дискусійну ситуацію).

Технології колективно-групового навчання – це обговорення проблеми в загальному колі, «мікрофон» (кожному надається можливість сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію), «мозковий штурм», case-метод (аналіз певних правових, історичних, моральних ситуацій, у яких стикаються інтереси людей, життєві погляди, позиції).

Технології ситуативного моделювання включають симуляції або імітаційні ігри, спрощене «судове слухання», громадські слухання (симуляція громадських слухань, які проводяться органами законодавчої влади), розігрування ситуації за ролями (рольова гра, програвання сценки, драматизація).

Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС (висловлювання думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі), дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати.

Із специфічних методів виділяємо такі, що використовуються під час лекційно-практичних курсів, які займають переважну більшість часу у ВНЗ, а також методи, що використовуються для навчання загальної іноземної мови, ділової української мови та іноземної мови професійного спрямування та для забезпечення полікультурної освіти, тому що вони відрізняються за своєю суттю від лекційно-практичних курсів.

Схарактеризуємо особливості кожної із груп специфічних методів.

Важливим засобом передачі смислів і цінностей у культурологічній лекції вважаємо наративізацію монологічної форми ведення лекції. Наратив розуміється як повідомлення, представлене у вигляді історії, що розповідається за певними правилами.

Ґрунтуючись на ідеях О. Шевнюк [6] щодо особливостей культурологічної лекції, визначимо такі положення, що актуальні для технічного ВНЗ.

Реалізація завдання засвоєння культурологічних знань під час лекцій передбачає, по-перше, відбір навчального матеріалу для лекції, орієнтований на рівень і запити сучасного студента, на найбільш характерні прояви культури людства, на екзистенційні проблеми молоді людини. Усе це значно активізує пізнавальний інтерес майбутніх інженерів, мобілізує професійно спрямовані якості особистості. Цілеспрямований відбір змісту, акцентування одного й відкидання іншого відповідно до теми і поставленої мети виступає необхідною умовою створення змістовної цілісності й забезпечення результативності лекції.

По-друге, робоча програма лекційного курсу обов'язково вміщує різножанрові лекції з метою активізації пізнавальної активності студентів. Це лекції вступна, настановна, оглядова, підсумкова, монографічна, тематична.

По-третє, конструювання лекцій ґрунтується на проблематизації навчального матеріалу, що відповідає вимогам до сучасної лекції, а також специфіці інформації, що її представляє культурологічна лекція, оскільки вона містить знання не тільки про об'єктивні закони світу, а й про її суб'єктивні значення, смисли і цінності для людини.

Проблематизація лекційно-практичних курсів досягається завдяки проблемним пізнавальним завданням, тобто завданням, які передбачають пошук нових знань,

способів і стимуляцію активного використання у навчальній діяльності зв'язків, відносин, доказів.

Наведемо використання пізнавальних завдань з курсу історії, запропонованих І. Лернером. Учений пропонує таку проблемно-змістовну типологію пізнавальних завдань з цієї дисципліни. До них відносяться завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ; на встановлення загальних і часткових закономірностей суспільного розвитку; на визначення спадкоємності між фактами, подіями, явищами, епохами; на з'ясування тенденцій розвитку даного суспільного явища; на співвідношення явища або факту й епохи, часткового факту і загальної закономірності суспільного розвитку; на періодизацію розвитку явища або епохи; на визначення типовості одиничного і масового явища; на з'ясування специфіки суспільного явища й епох; на встановлення нових фактів і явищ; на оцінку характеру явищ; на витягання уроків історії з фактів минулого.

Автор також виділяє такі методи науки, оволодіння якими створює необхідні умови для самостійного вирішення конкретних пізнавальних завдань: порівняльно-історичний метод, метод аналогій, статистичний метод, встановлення причин за наслідками, визначення зародка за зрілими формами, метод зворотніх висновків (визначення минулого за сучасними пережитками), реконструкція цілого за частиною: з'ясування рівня духовного життя за пам'ятниками матеріальної культури, лінгвістичний метод [7, с. 126-128].

У результаті роботи з інформацією історичного характеру під час вивчення, наприклад, історії України та історії української культури в студентів формуються вміння ведення полеміки з приводу значення тієї або іншої історичної події, викладу власної точки зору на історичні процеси.

Зрозуміло, додати культурологічну спрямованість складніше до змісту і методів навчання технічних дисциплін, ніж гуманітарних і соціальних. Вивчення техніки – це історичний і культурний спосіб розуміння її сутнісно-феноменальної природи, тобто технічної реальності, суть процедур формування змістовного та технологічного боків якої В. Розін, наприклад, серед іншого, бачить у виявленні природи техніки, що включає об'єктивні процедури пізнання: проблематизацію, емпіричну верифікацію, побудову ідеальних об'єктів, понять і схем, системну організацію знань і ін., у рефлексії і публікації розумової роботи, її підстав і підходів, співвіднесенні своєї точки зору з позиціями інших, прагненні зробити свій дискурс зрозумілим [8].

Специфічні методи також використовуємо для культурологічної підготовки студентів ВТНЗ *у сфері побуту* в процесі формальної освіти, якою займаються, головним чином, викладачі мов у межах формування комунікативної компетенції студентів.

При формуванні комунікативної компетенції у сфері побуту ми широко використовували методи інтенсивного навчання іноземних мов, зокрема, методичну систему інтенсивного навчання іноземних мов Г. Китайгородської [9], що передбачає поетапно-концентричну організацію навчального процесу, особистісно-рольову організацію навчального матеріалу, дворівневу організацію комунікативних завдань: тренування і практику в спілкуванні.

Далі схарактеризуємо технологічне забезпечення когнітивно-процесуального компонента під час навчання ділової української мови та іноземної мови професійного спрямування, обидві є нормативними дисциплінами у технічному ВНЗ.

Під профільно-орієнтованим розуміють навчання, засноване на врахуванні потреб студентів у вивченні мови, які продиктовані особливостями майбутньої професії або навчальної спеціальності, які, у свою чергу, вимагають її вивчення.

Професійна майстерність фахівця передбачає також ґрунтовні спеціальні знання, уміння спілкуватися в колективі з додержанням норм професійного мовлення, оскільки

мова потрібна фахівцям не як сукупність правил, а як засіб самоформування й самореалізації особистості.

Зазначимо, що відправним пунктом при розробці курсу мови професійного спрямування є аналіз викладачем потреб студентів, тобто того, для чого і як мова буде ними використовуватися у їхній майбутній професійній діяльності. Такий аналіз проводиться за допомогою бесід як зі студентами, так і, по можливості, з роботодавцями, анкетування, спостережень тощо. За результатами цього аналізу викладач визначає кінцеву мету і розробляє зміст певного курсу.

Залежно від способу сприймання інформації, кількості учасників, розрізняють такі форми ділового та професійного спілкування: контактне (безпосереднє); дистанційне (телефонне, селекторне); діалогічне (зі співрозмовником); монологічне (доповідь, промова); полілогічне (диспут); усне (розмова, бесіда); письмове (листи, телеграми, електронні засоби); міжперсональне (нарада, колоквиум); масове (збори, мітинг); офіційне, функційне (пов'язане зі службовою діяльністю); приватне, інтимно-родинне (у невимушеній, неформальній обстановці); анонімне (незнайомих – вулиця, транспорт). Під час навчання мови професійного спрямування використовуємо такі специфічні методи: професійно орієнтований діалог (телефонні розмови, співбесіда, переговори), метод професійно орієнтованих проєктів, доповідь-презентація, моделювання або ділова гра (simulation), викладання спеціальних дисциплін іноземною мовою (content and language integrated learning), розробка інтегрованих міждисциплінарних курсів (team-teaching) [10].

Ще одним сектором культури, знання та навички в якому формуємо за допомогою специфічних методів, є полікультурна освіта, яку розглядаємо як педагогічно обґрунтовану систему дій, що допомагають тим, хто навчається, зрозуміти інші культури у зіставленні з рідною та опанувати культуру міжнаціонального спілкування.

Ґрунтуючись на спільних точках зору стосовно полікультурної освіти деяких дослідників (А. Уільямс, Дж. Ірігон, В. Цай), виділяємо такі етапи міжкультурного навчання:

1. Засвоєння фонові інформації про факти даної культури у вигляді творів культури (текстів) на контрастивній основі, порівняно з фактами власної культури.

2. Інтерпретація засвоєних фактів базової культури в міжкультурних контактних і конфліктних ситуаціях, виділення її «культурних стандартів» етнічного, політичного й економічного плану, які впливають на мислення, цінності і дії представників даної конкретної культури, – формування ціннісних орієнтацій особистості.

3. Програвання міжкультурних ситуацій, у ході яких ті, хто навчається, поперемінно виконують ролі представників базових культур. У даному процесі відбувається зміна системи контекстуалізації особистості, тобто зміна культурного фону при отриманні певних комунікативних сигналів від співрозмовника – представника іншої культури, що призводить до утворення «третьої» культури особистості, тобто формуються якості, звички, способи діяльності особистості.

Методи технологічного забезпечення когнітивно-процесуального компонента в процесі неформальної освіти пов'язуємо з поняттям «культурних практик» як способів самореалізації та саморозвитку особистості як суб'єкта культури, який бере участь в організованій адекватно потребам суспільства культуротворчій діяльності.

Залучення студентів до культурних практик задовольняє їхній пізнавальний інтерес, розкриває творчий потенціал, створює умови для самореалізації. Серед позанавчальних заходів, які розширюють світогляд студентів, збагачують його знаннями та культуротворчим досвідом, зазначаємо такі: «круглий стіл», конференція, дискусійний клуб, форум, конкурс студентських робіт, «День кафедри» в гуртожитку, тематичні вечори, організовані диспути, дебати, політінформація,

фестиваль культур, конкурс самодіяльності, тематичні бесіди, творчі зустрічі, тематичні кураторські години, літературні вечори, тематичні свята, «тижні» іноземних мов, української мови тощо.

У статті запропоновані технології забезпечення когнітивно-процесуального компонента культурологічної підготовки майбутніх інженерів у таких сферах життєдіяльності, як матеріальне виробництво, побутова сфера, духовне виробництво, суспільно-політична та сфера міжкультурної комунікації. Схарактеризовані загальні та специфічні методи культурологічної підготовки. Акцентовано на особливостях інтерактивних методів, які є загальними для реалізації когнітивно-процесуального компонента у всіх сферах. Описані специфічні методи, що використовуються під час лекційно-практичних курсів – нарративізація, проблематизація, діалог, навчання мов – інтенсивні методи та методи навчання мови професійного спрямування, засоби забезпечення полікультурної освіти. Надані можливі заходи, що забезпечують культурологічну підготовку у неформальній освіті.

Список використаних джерел

1. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
2. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : Подгот. переводчиков / И.И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 237 с.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д., 2002. – 134 с.
4. Данильчук В.И. Гуманитаризация физического образования в средней школе (Личностно-гуманитарная парадигма): Монография / В.И. Данильчук. – Волгоград : Перемена, 1996. – 184 с.
5. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія / О.Л. Шевнюк. – Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
7. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я. Лернера. М., «Педагогика», 1972. – 240 с.
8. Розин В.М. Философия техники. Учебное пособие для вузов / В.М. Розин. – М. : ТЩЕФ ИУТУ, 2001. – 456 с.
9. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам: монография / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
10. Саєнко Н.В. Про деякі підходи до організації профільно орієнтованого навчання іноземних мов у ВТНЗ / Н.В. Саєнко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Запоріж. обл. ін.-т післядиплом. пед. освіти, гуманитар. ун-т «ЗІДМУ». - Запоріжжя, 2007. – Вип. 44. – С. 338-343.

In the article technologies of providing the cognitive and processing component of the future engineers' culturological training in some definite spheres of life activity in the frames of formal and informal education are proposed. General and specific methods of the culturological training are distinguished. Particularities of interactive methods that are general for realizing the cognitive and processing component are considered. Specific methods which are used for lecture and practical courses, teaching languages, providing multi-cultural education are characterized.

Key words: *culturological training, cognitive and processing component, technological providing, general and specific methods.*

УДК 378.147

Саєнко Н.С.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті представлені провідні тенденції навчання іноземних мов майбутніх інженерів: орієнтація на особистість студентів, освітня автономія, інтегроване навчання на основі міжпредметних зв'язків. Освітня автономія аналізується з позицій позитивізму і конструктивізму. Розглядаються технічні та психологічні аспекти самоосвіти.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, соціальне замовлення, лінгвістичні здібності, професійні мовні компетенції, самоконтроль.

Всі компоненти навчального процесу визначаються існуючим на кожний конкретний момент розвитку суспільства соціальним замовленням. Під таким замовленням розуміють очікування суспільства стосовно рівня кваліфікації, набору компетенцій і вмінь їх практичного застосування спеціалістами певної галузі. Напрямки змін і адаптації навчального процесу з іноземних мов до актуального соціального замовлення знаходять відображення у відповідних програмах. Для вищої технічної школи на даному етапі такі функції виконують Типова і Рамкова Програми з іноземних мов для професійного спілкування [1;2], побудовані на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (ЗЕР) [3]. Програми розроблено з урахуванням загальних тенденцій сучасної професійної й педагогічної освіти.

Однією з провідних тенденцій виступає орієнтація навчально-виховного процесу на особистість студентів, на їхній особистісний і професійний саморозвиток. З позицій міжкультурного підходу головною метою навчання іноземних мов визначено сприяння розвитку цілісної особистості, її самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами [3, с. 1]. У цьому віддзеркалено гуманістичну спрямованість і гуманістичну функцію сучасної освіти, яка полягає у сприйнятті людини як найвищої цінності суспільства і постійному розвитку її здібностей для гармонійної самореалізації в кожній сфері життєдіяльності. Формування здібностей, як суми психічних властивостей, що лежать в основі можливості та рівня ефективності здійснення певної діяльності, відбувається тільки в ході планомірного вивчення і виконання такої діяльності. Здібності розвиваються на базі засвоєння знань, вдосконалення навичок і вмінь, проте здібності виходять за межі останніх і утворюють більш стійкі характеристики особистості. Успішне опанування іноземними мовами залежить від загальних пізнавальних інтелектуальних й лінгвістичних здібностей, тобто сукупності різних особливостей основних психічних процесів сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо. В педагогіці загальні здібності розглядаються як здатність до навчання (навчаємість), тобто здібності до засвоєння нових знань, до інтелектуальної, розумової здатності до опанування будь-яким предметом, в основі якого лежить продуктивне мислення, а центральним положенням виступає розумова діяльність. Здатність до навчання або вміння вчитися формується на основі життєвого досвіду як компетенції існування, декларативних знань як результату формального навчання, вмінь та навичок як здатності виконувати певні послідовні дії [3, с. 12]. Життєвий досвід, під яким розуміють сукупність особистісних характеристик, рис та звичок людини, проявляється у готовності проявляти ініціативу в міжкультурному спілкуванні й водночас демонструвати вміння уважно слухати, що спонукає партнерів по спілкуванню до активної взаємодії. Серед вмінь та навичок важливими й корисними для мовної освіти є легкість у користуванні словниками, інформаційними матеріалами і документами, мультимедійними засобами, в тому числі Інтернетом як засобом зв'язку і навчання. В залежності від притаманних здібностей студенти формують особисті стилі навчання, обирають стратегії навчання іноземних мов.

Однією з головних ознак навчаємості, як властивості особистості, є здатність до переносу з діяльності, в ході якої її було сформовано, на всі інші види діяльності внаслідок інтеріоризації. До того ж головним показником високого рівня розвитку здібностей вважається, поряд з переносом, володіння раціональними прийомами розумової діяльності. Це означає, що загальні здібності, сформовані в парадигмі лінгвістичних здібностей під час вивчення іноземної мови, активно застосовуються студентами для вивчення інших, в тому числі технічних дисциплін, що підвищує ефективність фахового зростання майбутніх інженерів.

Іншою сталою тенденцією іншомовної освіти майбутніх інженерів є інтегроване навчання на основі міжпредметних зв'язків. Мовна підготовка тісно пов'язана з вивченням спеціальності. Сучасні програми чітко орієнтують на вивчення не загальної іноземної мови і навіть не мови або «підмови» спеціальності, а на розширення професійної компетенції за допомогою іноземної мови. В опануванні обраного фаху студенти проходять декілька етапів: через загальнотехнічні дисципліни на молодших курсах до вузько профільних на завершенні бакалаврату і науково спрямованих в магістратурі. Паралельно з даним розподілом загальний курс іноземної мови в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ») також диференційовано: I курс – «Вступ до загальнотехнічної іноземної мови» або «Вступ до іноземної мови гуманітарного спрямування»; II курс – «Іноземна мова загальнотехнічного спрямування» або «Іноземна мова гуманітарного спрямування»; III курс – «Іноземна мова професійного спрямування»; IV курс – «Іноземна мова для професійно-орієнтованого спілкування. Ділове мовлення»; V курс – «Іноземна мова для науковців». Відповідно до цього змінюється змістове наповнення навчання, здійснюється зсув акцентів з одних видів мовленнєвої діяльності на інші, відбувається зближення навчання мови й спеціальності.

Співпраця між мовними і технічними кафедрами сприяє можливості чітко вираженої цільової орієнтації змісту мовного навчання для кожної окремої спеціальності, більш усвідомленого і кваліфікованого відбору навчальних матеріалів. Широкого розповсюдження заслуговує узвичаєна для НТУУ «КПІ» практика узгодження навчальних планів випускових технічних кафедр і кафедр іноземних мов професійного спрямування. В межах такої співпраці плани базових лекційних курсів із спеціальності студентів, тематичний перелік змісту профільних дисциплін, стають основою для відбору навчальних текстів для вивчення іноземної мови. На аудиторних мовних заняттях і під час позааудиторної та самостійної роботи студенти формують навички і вміння тих самих чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння і письма, проте основою для цього виступають тексти, тематично пов'язані з матеріалом спеціальності, який вони саме в цей час вивчають рідною мовою. Одночасно вирішуються дві задачі: формування іншомовної комунікативної компетенції та розширення і поглиблення знань із спеціальності. Джерела навчальних матеріалів різноманітні: монографії, дисертації, наукові збірники, які надають технічні кафедри; Інтернет-ресурси, патентні статті тощо. Такі іншомовні тексти дають можливість ширше ознайомитись з виучуваними темами спеціальності, розглянути підходи і здобутки різних наукових шкіл, що неможливо зробити на заняттях з фахових дисциплін через брак навчального часу. Важливим аспектом у зміцненні міжпредметних зв'язків є участь у двох щорічних конференціях НТУУ «КПІ», на яких студенти технічних спеціальностей іноземними мовами представляють свої власні дослідження з фаху. Зростання фахової компетенції через зростання іншомовної комунікативної компетенції підвищують мотивацію студентів до вивчення іноземної мови і мотивацію технічних кафедр до співпраці з викладачами іноземних мов, посиленню міжпредметних зв'язків.

Аналітичний огляд низки праць дидактів, педагогів й методистів дозволяє виявити ще одну сталу тенденцію сучасної іншомовної освіти для студентів немовних

спеціальностей – освітньої автономії, яка реалізується в умовах безперервності, наступності відповідно до тези, проголошеної в ЗЕР – «вивчення іноземної мови впродовж усього життя». Формування в студентів освітньої автономії передбачає розвиток у них умінь самоосвіти і самооцінки. Освітня автономія включає різні види самостійної роботи: автономне навчання, напівавтономне навчання, індивідуалізоване навчання, самоосвітнє навчання, які розрізняються ступінню відповідальності за організацію, здійснення, контроль і результати навчальної діяльності. За умови традиційної форми аудиторного навчання викладач визнається єдиним відповідальним за організацію і проведення навчання. Перехід до форми позааудиторного самонавчання вимагає розподілу такої відповідальності між викладачем і студентом через поетапне залучення студентів до прийняття рішень в процесі освітньої діяльності. У форматі самонавчання відповідальність за здійснення процесу навчання іноземної мови переноситься на студента, а питання організації навчання і відбір навчальних матеріалів вирішуються ним за допомогою та з консультаціями викладача. Це відрізняє самонавчання від самоосвіти, в якій всі питання організації та проведення навчання вирішуються студентом самостійно, без допомоги викладача.

Автономність та незалежність у вивченні іноземних мов тісно пов'язані з двома напрямками: а) індивідуалізація навчання, яка базується на положенні про те, що всі студенти мають різні здібності, різні потреби і різні стилі навчання; б) центрованість навчання на студенті, яка характеризується переходом від викладання мови як передачі суми знань до вивчення мови як активного використання знань, що передбачає зсув акценту з методів навчання на методи вивчення іноземних мов. Практика свідчить, що сам факт впровадження моделі самонавчання не виступає достатнім фактором розвитку автономності та незалежності студентів. Значною складовою успіху цього процесу є направляюча і координуюча роль викладача. Застосування студентом самоосвітньої програми без зворотного зв'язку не тільки не сприяє розвитку автономності та незалежності, а й знижує мотивацію і в більшості випадків призводить до поступового припинення навчальної діяльності.

Проблеми автономності навчання необхідно аналізувати в технічному і психологічному плані. В технічному аспекті головне питання пов'язане з тим, як озброїти студента відповідними технологіями і навичками. З психологічної точки зору автономність у навчанні розглядається: а) як здатність/спроможність студента нести більшу відповідальність за свою діяльність; б) як внутрішня трансформація.

Проблема автономності навчання іноземних мов завжди була об'єктом прискіпливої уваги вчених різних наукових шкіл і напрямів. Досить велике значення автономності надавали представники позитивізму, підходу до понять «знання» та «навчання», який домінував у ХХ сторіччі в гуманітарних науках Західної Європи, в тому числі в прикладній лінгвістиці [4, с. 19]. Позитивізм головним чином базується на положенні, що знання – це точне відображення об'єктивної реальності. Процес навчання, таким чином, може мати одну з двох форм в залежності від категорії знань, які мають бути здобуті.

1. Навчання являє собою просто передачу знань від одної особи до іншої. В цьому сенсі позитивістське розуміння знання є базовим для встановлення традиційного відношення викладач – студент, в якому мозок студента розглядається як посуд, що має бути заповнений знаннями, якими володіє викладач.

2. З іншого боку позитивізм підтримує тезу про те, що нові знання здобуваються шляхом висунування гіпотез і багаторазовим практичним випробуванням. Така модель широко розповсюджена у прикладній лінгвістиці. Позитивісти також підтримують модель навчання, при якій необхідні знання є об'єктивно визначені наперед, проте не надаються у готовому вигляді, оскільки самостійний пошук забезпечує більш ефективне засвоєння.

Позитивізм пропагує дескриптивні підходи, в яких мова представлена категоріями структур і моделей і пропонується студентам як детермінована система або код. Таким чином позитивістські концепції мови слугують основою методів навчання, які базуються на запам'ятовуванні та багаторазовому тренінгу певних структур. Ті ж самі позитивістські

концепції можуть бути покладені в основу і більш комунікативно спрямованих методів навчання мов, якщо метою навчання вважається засвоєння певного набору лінгвістичних структур і форм, які будуть відповідно використані в мовній комунікації.

Позитивістські підходи до навчання лежать в основі технічного аспекту автономності студентів. Оскільки в опануванні мовою для комунікативних потреб завжди залишаються елементи засвоєння чітко означених структур і форм (наприклад, граматичних), автономність може розглядатися через поняття ситуативних умов, за яких це засвоєння відбувається. Найбільш ефективна з точки зору позитивізму модель навчання «викладач – студент» і найкраща форма навчання – аудиторне заняття мають бути використані для вирішення технічних проблем автономності: озброєння студентів технічними навичками і стратегіями навчальної діяльності, які допоможуть їм керувати своїм навчанням, тобто перебирати на себе деякі з функцій викладача у форматі позааудиторного навчання.

Не меншу увагу автономності навчання іноземних мов приділяли представники конструктивізму [4, с. 21]. Цей загальний термін в 90-х роках минулого сторіччя було застосовано з метою поєднання різних підходів у дослідженні таких галузей, як етнометодологія, символічна антропологія та пост-структуралістська літературна теорія, в яких знання розглядаються як конструювання значень. В прикладній лінгвістиці конструктивістські підходи базуються на положенні про те, що мова не є відображенням реальності, а становить лише сировину, вихідний матеріал для формування значень. На відміну від позитивізму, конструктивізм спирається на релятивістське розуміння поняття «знання», відповідно до якого кожна особа формує свою власну систему значень на базі загальної для всіх об'єктивної реальності. Отже, навчання – це реорганізація і реструктуризація особистого досвіду, а не поступове відкриття передбачених програмою навчання знань. Мова в такому аспекті представляє собою засіб для формування суб'єктивних реальностей, а відтак не може розглядатися як набір структур і форм, які можна вивчити. Кожен студент конструює свою версію виучуваної мови і процес навчання являє собою потенціальну реконструкцію такої мови. У конструктивістських підходах студенти головним чином є самі відповідальними за своє навчання. Наголос робиться на творчому підході, взаємодії з виучуваною мовою, обговоренні значень. Це означає, що конструктивістські підходи більш узгоджуються з психологічним аспектом автономності навчання, який фокусується на особистісних характеристиках студентів.

Розглядаючи психологічні питання освітньої автономії, слід брати до уваги той факт, що лише невелика кількість студентів має схильність і усвідомлення необхідності самостійного навчання. Дані педагогічної психології й проведені нами опитування студентів технічних факультетів НТУУ «КПІ» свідчать, що переважна більшість з них звертається до самостійного навчання знехотя і лише в тому разі, коли очевидно, що життєво важлива мета не може бути досягнута іншим шляхом. Відсутність мотивації до роботи в режимі самонавчання і самоконтролю призводить до того, що необхідні навички такої роботи у студентів немовних факультетів є недостатньо сформовані. Це свідчить про нерозривний взаємозв'язок технічного і психологічного аспектів освітньої автономії – невирішеність технічних питань хибно впливає на психологічний компонент освітньої діяльності.

Одним із шляхів вирішення проблеми є впровадження більшої гнучкості в організаційний процес навчання іноземних мов таким чином, щоб викладач працював фронтально з групою в режимі аудиторної роботи лише частину відведеного часу, а решта часу була відведена для створення умов для навчання в інших формах, а саме для навчання в режимі автономії. Ефективним є також поступове впровадження в процес навчання таких елементів (форм роботи, індивідуалізованих видів роботи, варіювання часу і темпу роботи та ін.), які б сприяли просуванню студентів до більшої незалежності в оволодінні іноземними мовами. Підвищення незалежності повинно йти паралельно із зростанням відповідальності за результати такого процесу.

Перехід до автономного навчання має відбуватися поетапно:

- а) спочатку студент працює самостійно протягом спеціально організованого фрагменту аудиторного заняття. Контроль викладача відсутній, але в разі необхідності студент може звернутися за консультативною допомогою;
- б) далі студент навчається самостійно протягом цілого заняття. Контроль і допомога викладача відсутні, але в кінці заняття спільно з викладачем та іншими студентами групи проводиться обговорення і аналіз успішності самостійної роботи кожного;
- в) студенти працюють незалежно від групи під час періоду, призначеного для самостійної роботи.

Ефективними засобами розвитку навичок самостійної навчальної діяльності виступають робота в команді, робота в парах, модульно-проектна методика. Суттєвим показником того, що студент перебирає на себе відповідальність за своє навчання, є достатній рівень сформованості навичок самоконтролю, самокорекції та самооцінки. Успішність запровадження автономності студентів у навчанні іноземних мов потребує від викладача значної підготовчої роботи, оволодіння викладачем і студентами новими технологіями навчання, внесення певних змін у розподіл ролей між ними.

Важливе значення для реалізації освітньої автономії мають ресурсні центри. З цією метою на факультеті лінгвістики НТУУ «КПІ» створено Центр інформаційних технологій навчання іноземних мов, в якому студенти 112 спеціальностей, які навчаються на 26 факультетах даного університету, отримують консультативну допомогу викладачів, користуються мультимедійними засобами навчання, зокрема мають необмежений доступ до Інтернет ресурсів.

Інструментом фіксації особистих досягнень в опануванні іноземною мовою виступає Європейський Мовний Портфель, який завдяки розробленим шкалам вимірювання рівнів володіння кожною мовою, реєстру мовних компетенцій допомагає здійснювати регулярну самооцінку рівня володіння мовою.

Розглянуті особливості навчання іноземних мов: орієнтація навчально-виховного процесу на особистість студента, інтегроване навчання на основі міжпредметних зв'язків і освітня автономія є не єдиними, проте провідними тенденціями сучасної іншомовної освіти студентів технічних спеціальностей. Постійне врахування таких тенденцій, планомірна робота по підготовці й впровадженню всіх компонентів оновленого навчального процесу дозволять більш ефективно виконувати соціальне замовлення – підготовку майбутніх інженерів, які володіють широким колом професійних, в тому числі, мовних, компетенцій.

Список використаних джерел

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів : Г.Є.Бакаєва та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Колектив авторів: Анеліна С.М. та ін. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, проф. С.Ю.Ніколаєва . – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. *Autonomy and Independence in Language Learning* /Edited by Ph. Benson and P. Voller. – Longman: London and New York, 1997. – 270 p.

The paper presents three main tendencies in foreign language education of future engineers: learner-centered approach, learner autonomy, integrative education on the multi-subject basis. Autonomy in language learning is analyzed through positivism and constructivism. Technical and psychological aspects of autonomous learning of languages are discussed.

Key words: *intercultural communication, societal expectations, language abilities, professional language competences, self-assessment.*

ЛАТИНСЬКА МОВА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ

У статті розглядається сутність функціональних можливостей навчальної дисципліни «Латинська мова» у професійній підготовці студентів-германістів. Досліджено питання формування орфоепічної та орфографічної компетенцій студента-германіста в умовах міжпредметної інтеграції за посередництвом латини.

***Ключові слова:** компоненти навчання класичної мови, загальноосвітня лінгвістична підготовка студента-германіста, міжпредметні зв'язки, лінгвістична компетенція, мовна компетенція, навчально-мовні уміння та навички.*

Навчальна дисципліна «Латинська мова» на факультеті іноземної філології вищих навчальних закладів України постає у багатогранному статусі, який дозволяє розглядати її як предмет загальнофілологічного пропедевтичного спрямування (Н.Л. Кацман, В.Н. Нікольський, Є.І. Скоробогата), як засіб більш глибокого розуміння структури і системи іноземної мови, що вивчається (О.Л. Алтонен, О.О. Цивкунова), як засіб навчання процесу розумових дій (Л.В. Щерба, С.І. Гінтовт), потужного виховного впливу (А.Г. Хамурзова) та як засіб удосконалення умінь користування рідною мовою (Й. Кобів). Окрім того, в теорії та практиці навчання латинської мови (ЛМ) також набуто чималий досвід: ґрунтовно описано цілі та зміст навчання ЛМ; здійснено відбір лексико-граматичного матеріалу; описано методи, прийоми, принципи і форми організації навчання класичної мови.

Проте, у цих дослідженнях ми не знаходимо відповіді на цілу низку питань про удосконалення системи професійної освіти філологів-германістів, вирішення якого ми вбачаємо у впровадженні інтегративного підходу, де інтеграція виступає як «глибокий процес внутрішньої взаємодії, взаємопроникнення наукових знань, що становлять навчальні предмети» [1, с. 23].

Багатогранність та багатоплановість функціонального наповнення навчальної дисципліни «Латинської мова», дозволяє визначити мету нашої статті – підвищити ефективність навчального потенціалу змісту професійної освіти філологів-германістів засобами латинської мови. Окреслена мета потребує вирішення наступних завдань: дослідити наповнюваність єдності компонентів у навчанні ЛМ; визначити типи компетенцій, які формує вивчення ЛМ у межах міжпредметної інтеграції на прикладі програмного розділу «Фонетика та графіка».

Вища школа презентує латину як навчальну дисципліну, що володіє могутнім потенціалом професійної спрямованості, а тому й не дивно, що її викладання здійснюється на різних факультетах вищих навчальних закладів України: факультеті іноземної філології, філологічному, історичному, філософському, медико-біологічному, юридичному тощо.

Курс латинської мови на факультеті іноземної філології, як показав аналіз навчальних програм [2], спрямований на досягнення різних цілей, вкрай важливих для формування компетентного фахівця. Відповідно до освітньо-професійної програми (ОПП) та освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) фахівця мета і завдання курсу покликані ознайомити студентів з основними поняттями та термінами лінгвістики, розширити їх лінгвістичний світогляд, підготувати студентів до вивчення і сприйняття інших предметів лінгвістичного циклу, культурологічних та гуманітарних дисциплін.

Окрім того, важливою постає проблема міжпредметного зв'язку «латинська мова – англійська мова», на яку вказують праці багатьох вчених, серед яких знаходимо роботи Л.В. Щерби [3], Н.Л. Кацман [4], О.Л. Алтонена [5], О.О. Цивкунової [6] etc., автори яких абсолютно виправдано вбачають його користь в ефективному оволодінні англійською мовою, у поглибленні загальнолінгвістичної грамотності студентів та підвищенні ступеня міцності оволодіння основами латини. А звідси,

важливим постає статус дисципліни «Латинська мова» у якості навчального предмета, що спонукає до узагальнення, тим самим набуваючи вагомої освітньої цінності, адже під час вивчення узагальненого матеріалу, на що вказують І.М. Берман, О.В. Журавльова, Ф.М. Рабинович [7, с. 333], мобілізується інтелектуальна активність студентів із абсолютно природним поєднанням механічного елементу із творчим.

Практична мета покликана забезпечувати потребу навчання, що полягає у читанні латинських текстів як одного із видів комунікативної діяльності [4, с. 9] через формування наукового підходу до вивчення наявних джерел стародавньої мови, у розширенні загального світогляду, в оволодінні методом філологічного підходу до вивчення історичних філософських та інших джерел і одночасно в ознайомленні з деякими відомостями з літератури і культури античного світу.

Читання латинського тексту на факультеті іноземної філології, перш за все, спрямоване на формування одного із трьох компонентів у навчанні класичної мови – *читацько-перекладацького*, який у єдності із *соціокультурним* та *мовно-теоретичним з рецептивною домінантою* (В.М. Шовковий) покликаний забезпечити цілісність загальноосвітньої лінгвістичної підготовки студента-германіста. Латина, вивчення якої на факультеті іноземної філології можливе лише на рецептивно-репродуктивному рівні [5, с. 50], потребує від студента-германіста самостійного розпізнавання її граматичного явища паралельно із його лексичним наповненням, що є базовим для читання тексту.

Читацько-перекладацький компонент навчання латинської мови перш за все розглядається як важливий засіб, який є необхідним для засвоєння лексики та теоретичних відомостей про знання мови. Розуміння латинського тексту потребує від студентів акумуляції цілого комплексу знань, які полягають в усвідомленні синтетичної будови латини, багатстві граматичних категорій, що виражаються як флективно так і суфіксально, різноманітності синтаксичних структур, коли одержання екстралінгвістичної інформації відбувається виключно через аналіз мовної інформації, що й робить читання латинського тексту незамінною школою для лінгвіста [4, с. 22-23]. Сучасні західноєвропейські мови, на відміну від латини, не володіють таким багатим запасом мовних форм, синтаксичних структур, а тому й їх переклад не потребує асоціації такої кількості граматичних елементів. Таким чином, робота над текстом стимулює розвиток аналітичного мислення завдяки структурному аналізу мовної системи латини та сприяє свідомому порівнянню мертвої мови із сучасною англійською.

Соціокультурна складова підготовки студента-германіста у межах курсу латини покликана забезпечити студента навчанням мови через культуру згідно із концепцією освіти, розробленою Ю.І. Пассовим [8] Латина як єднальна ланка між античністю та новітньою європейською культурою із її інтелектуальними та культурними надбаннями сприяє формуванню «*homo moralis*», що чітко розмежує поняття добра і зла, володіє високими стійкими моральними орієнтирами, якими вона керується у своїй діяльності. Впровадження культурологічного підходу як провідного принципу сучасної освіти, що визнає культуру одним із основних якісних новоутворень майбутнього фахівця [9, с. 32], допоможе студентам засвоїти цінності і технології, що забезпечують не лише навчання, але й самореалізацію особистості у професійній діяльності. Вивчення латинської мови завдяки стратегії «персоналізації та контекстуалізації» (О.О. Цивкунова [6]) дозволить простежити значення латинських слів «*cultura, homo cultures*», які вживав Гегель на позначення понять «культура» та «освіта», оскільки вважав, що лише оволодівши культурою, людина може займатися освітою [10, с. 24].

Окрім того, що латинський текст постає для студента у якості носія граматичних та лексичних правил мови [3, с. 71], він є матеріальним вираженням духовної культури, що містить у собі пізнавальну інформацію з історії, міфології та культури античного світу, знання якої є обов'язковим компонентом гуманітарної освіти [4, с. 24], виступаючи джерелом пізнання світу в його історичних, суспільних та індивідуальних контекстах. Текст, читання якого є єдиним рецептивним видом комунікативної діяльності на занятті з латини, допомагає студенту вступити в

комунікацію, яку вчені називають мовою культури, що є «універсальною формою осмислення реальності» [9, с. 32].

Мовно-теоретичний компонент із рецептивною домінантою ми визначаємо як основний у фаховій підготовці студента-германіста, розглядаючи його ефективність та продуктивність лише у межах міжпредметної інтеграції із визначенням того комплексу компетенцій, які є співвідносними із світовою теорією та практикою визначення цілей та рівнів володіння мовою.

Услід за В.Д. Янченко [11, с. 14], Л.В. Черепановою [12] та рекомендаціями з освітньої політики [13, с. 25] розглядаємо *лінгвістичну компетенцію* як мовознавчий (від іменника *лінгвістика*) обсяг знань з фонетики, лексикології, граматики, який доповнюється відомостями з історії науки про мову та пов'язаний із вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом з мови, що виражається через усвідомлення студентами мовленнєвого досвіду, та є співвідносним із пропедевтичною мовознавчою дисципліною «Вступ до мовознавства».

Оскільки латина знаходиться у статусі мертвої мови і не потребує продукування мовленнєвих актів, функціонування ЛК ми вбачаємо у засвоєнні понятійної бази курсу, визначенні комплексу понять, якими оперує латинська мова: звук, буква, морфема, словосполучення, речення, члени речення, лексичні та граматичні мовні одиниці etc. із усіма її характерними особливостями через їх узагальнення, що суттєво полегшує процес оволодіння мовними явищами інших мов. Окрім того, формування ЛК передбачає набуття студентами-германістами навчально-мовних умінь та навичок, які виявляються у *розпізнанні* мовних ознак як *маркованих* (типу *laudo:laudes/shall come:will come*) так і *немаркованих* (наприклад, *victor:victor-is/work:work-ed*) та *випізненні* їх одного від іншого (наприклад, вирізнення омонімічних форм граматичних показників на функціональній основі типу *dolet:emet/books:books*), *класифікації* та *узагальненні* мовних явищ за групами (наприклад, класифікація мовних явищ за їх синтетичним та аналітичним характером із визначенням ролі повнозначних та службових слів, порядку слів у реченні, інтонації), *здійсненні аналізу* на фонетичному, лексичному, морфемному, словотворчому, морфологічному та синтаксичному рівнях латинської та англійської мови, що, безперечно, піднімає загальномовну культуру студентів.

Оскільки знання латинської мови дає можливість оперувати багатим ілюстративним матеріалом у галузі мовознавства, допомагаючи краще і глибше розбиратись у загальних мовознавчих поняттях і закономірностях, що лежать в основі будь-якої живої мови [14], під ЛК у межах інтегративного курсу ми розуміємо здатність індивіда розуміти та відтворювати на практиці основні поняття та терміни лінгвістики, властиві як латині так і англійській мові, де остання дає значно менше матеріалу для спостережень над розбіжностями у внутрішній формі, ніж латина [3, с. 49]. Важливим також постає співставлення та пояснення їх основних мовних явищ на системному загальномовному рівні. А тому такі поняття як «нульова та внутрішня флексія», «інфікс», «суплетивізм», «подвоєння», «аналітичний/синтетичний характер мови», явища історичної фонетики, розмежування понять «форма/основа» etc. сприятимуть формуванню впорядкованого лінгвістичного досвіду студента.

Враховуючи межі статті, ми зосереджуємо увагу на аналізі лише одного розділу, який пропонує навчальна програма з ЛМ – «Фонетика і графіка».

ЛК у статусі мовознавчої у межах розділу фонетики та графіки латини включає в себе оволодіння студентами *характеристикою голосних*: короткі та довгі голосні; монофтонги: [a], [e], [o], [u], [y]; дифтонги: [au], [eu]; диграфи: ae, oe; *характеристикою приголосних*: губні [p], [b]; передньоязикові [t], [d]; задньоязикові [c], [g]; лабіовелярні [qu], [gu]; сонорні приголосні: плавні [l], [r]; носові [m], [n]. Новим для студентів постає *правило «передостаннього складу»* під час наголошення, з яким вони знайомляться вперше. Особливої уваги заслуговують найважливіші *закони історичної фонетики*: *закон редукції голосних* (редукція коротких голосних та дифтонгів у середньому відкритому складі; редукція [-] у кінцевому відкритому

складі; редукція [O] у кінцевому закритому складі); закон асиміляції приголосних (часткова асиміляція дзвінкого задньоязикового [g] перед [s] і [t]; повна асиміляція передньоязикових [t] і [d] перед [s]; види регресивної та прогресивної асиміляції у префіксальних утвореннях).

Представлення фонетичного матеріалу про сутність латинських явищ доцільно здійснювати на основі розширення системи понять англійської мови. Саме тому необхідно на початковому етапі вчити студентів визначати особливості фонетичних процесів не лише латини, але й віднаходити паралельні явища західноєвропейської мови. Адже вивчення латинської фонетики дозволяє прослідковувати явища англійської фонетичної системи: комбінаторні зміни: асиміляційні (прогресивна, регресивна, часткова та повна асиміляція, субституція) та дисиміляційні (дисиміляція, епентеза, дієреза, гаплогія, метатеза); позиційні зміни: редукція (синкопа, апокопа, елізія, афереза); ротацізм; аблаут; явище клітик; динамічний, фіксований та нерухомий словесний наголос обох мов; протиставлення довгих та коротких голосних за вимовою в англійській мові та за графічним образом в латинській. Варто зауважити, що курс латинської фонетики є супутнім до курсу практичної фонетики англійської мови, який за навчальним планом триває перших два роки.

Мовна компетенція (від прикметника до слова *мова*) виступає як здатність студента використовувати звукову та лексичну систему латини із оволодінням рецептивними та продуктивними навичками застосування нових мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних). Фонетичні, лексичні та граматичні одиниці латинської мови, що засвоюються на основі відповідних лінгвістичних знань, для лінгвіста-практика, на думку Л.В. Щерби [3, с. 51], є зразковими, оскільки краще всього забезпечують «повне взаєморозуміння членів колективу».

МК у межах розділу фонетики та графіки, на нашу думку, функціонує у статусі двох складових: *орфоепічної* та *орфографічної* компетенцій, які спрямовуємо виключно на використання здобутих теоретичних знань на практиці.

Традиційна латинська вимова, що підкорилася нормам вимови нових мов, у нашому випадку – українській, в українській навчальній практиці на основі визначення буквено-звукових відповідностей не викликає ніяких особливих труднощів у студентів. Проте актуальним та деколи складним постає проблема наголошування латинських слів.

А тому, формуючи вірне виділення складу слова *орфоепічна компетенція*, яка визначається як уміння правильно озвучувати написане [15, с. 118], виявлятиметься у виробленні вмінь вірної постановки словесного наголосу та особливостей його зміни в системах словозміни. Окрім того, вірне наголошення латинських слів дозволяє не лише сформулювати розпізнавальні та класифікаційні навчально-мовні уміння та навички, але й прослідкувати місце наголосу в англійських дериватах, яке або залишається незмінним (*crūdo, crūdere* > *credit* [ɪkredit], *discredit* [dɪskredit], *incredible* [ɪnɪkredəbl]) або змінює свою позицію за германським типом, змістившись на початок слова (*memoria* > *memory* [ɪmeməri]; *dyceo, docere* > *document* [ɪdɒkjʊmənt], *doctor* [ɪdɒktər], *doctrine* [ɪdɒktrɪn]).

Таким чином, *орфоепічна компетенція* студентів-германістів засобами латинського фонетичного матеріалу формується шляхом: вироблення вмінь аналізу акцентної парадигми у межах словозміни латинського слова; стимулюванні розвитку вмінь аналізу позиції наголосу у межах латинського слова та його англійського деривата; формуванні навчально-мовних умінь та навичок розпізнавання та класифікації часокількісних характеристик, які визначають місце розташування словесного наголосу.

Орфографічна компетенція охоплює знання і навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти [15, с. 117], де показником її найвищого рівня є відсутність помилок у писемному мовленні.

Англійська орфографія, маючи багато недоліків через рабську залежність від латинського письма [16, с. 413], є складною для її вивчення за умов ігнорування її

латинських відповідників. Проте, процес навчання спрямований на відображення латинських слів у англійській мові із встановленням змістового та граматичного зв'язку між ними допомагає студентам-германістам зрозуміти та активно засвоїти латинізм в англійській мові, свідомо пояснюючи орфографію запозичених слів.

Орфографія (гр. *ortho's* – правильний і *grapho* – пишу), яка засвоюється у тісному зв'язку із вивченням лексики, фонетики, граматики та словотвору не лише формує у студентів цілісне уявлення про латинський правопис, але й сприяє виробленню навичок латинізованої орфографії англійської мови, випрацьовуючи міцні знання, навички самоосвіти, які забезпечують істинну грамотність студента-германіста.

Оскільки теоретичні положення орфографії засвоюються разом із фонетичними, словотворчими і граматичними особливостями ЛМ, формування *орфографічної компетенції* студентів-германістів у становленні правописних норм англійської мови (*spelling*) відбуватиметься через: вивчення голосних та приголосних звуків, дифтонгів та диграфів латини і буквосполучень грецького походження; поповнення лексичного запасу латинських слів із їх первинною звуко-буквеною оболонкою; окрім того англійська мова не позбавлена так званих “повних” запозичень (звичайно, з фонологічною перебудовою звукового складу) *alibi, bonus, data, dictum, folia, formula, minimum etc.*; уміння розпізнавати граматичні сигнали у вигляді латинських афіксальних елементів системи англійського словотвору із визначенням їх значень; наприклад, слова *collect, collection, collective* потребують виділення їх кінцевих елементів із визначенням вихідного латинського дієслова (< лат. *collect-us* «зібраний») та його суфіксів (*-tio, -tovus, a, um*); уміння визначати основу вихідного латинського слова у межах англійської лексики, встановлюючи її графемний «кістяк»; наприклад, латинські дієслова засвоюються у формі основи дієприкметника минулого часу (*to aggravate* < лат. *aggravat-us* “погіршений”) або у формі основи теперішнього часу (*to admit* < лат. *admitto* “допускати”); уживання великої та малої літери в латинських та англійських словах; наприклад, з великої літери пишуться власні імена (*Lucretius, Mark Antony*), назви народів (*Romānus, English*), місяців (*September, June*) etc.; уживання діакритичних знаків у латинській мові (*domīnus, viātor*); використання аббревіатур, скорочень слів та сполук латинського походження (*AD, N.B., P.S., Q.E.D., i.e., e.g., etc.*).

Отже, проблема єдності знань (відповідно – проблема інтеграції), яка ще в Древньому Римі та Древній Греції розглядалася Платоном, Арістотелем, Епікуром, Демокритом з метою не просто накопичування фактів, але усвідомлення суті взаємозв'язків між цими фактами та явищами, є доволі актуальною і в наш час. Формування цілісних професійних знань та вмій студентів-германістів можливе за рахунок «широких полів спряження (дотикання)» [1, с. 41], які за посередництвом латини є дотичні до таких навчальних предметів як «Вступ до мовознавства», «Теоретична фонетика», «Теоретична граматики» англійської мови, що, в свою чергу, є суттєвим підґрунтям для інтеграції галузевих знань.

Таким чином, розділ «Фонетика та графіка» курсу латинської мови, незважаючи на обмежену кількість годин, володіє могутнім потенціалом, спрямованим на формування як лінгвістичної (суто теоретичної), так і мовної (орфоепічної та орфографічної) компетенцій студентів-германістів, які ґрунтуються на виробленні навчально-мовних умінь та навичок розпізнавання фонетичних і графічних явищ та їх класифікації, мисленні графічними одиницями, випрацьовані аналітичних та синтетичних вмій як у виконанні етимологічного розбору з визначенням особливостей відтворення мовою-реципієнтом фонетичної та графічної форми англійських слів, так і у створенні мовних одиниць на основі моделі або схеми із виробленням орфографічної навички за посередництвом цілої системи вправ та завдань.

До подальших напрямків дослідження вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: розробка методичної системи навчання морфології латинської мови

студентів-германістів в аспекті інтегративного підходу; розробка методичної системи вправ, спрямованої на формування компетенцій на основі комплексних тем міжпредметної інтеграції.

Список використаних джерел

1. Моштук В.В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моштук Василь Васильович. – К., 1991. – 164 л.
2. Навчальна і робоча навчальна програми дисципліни латинська мова / Ухвалено методичною радою факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Протокол № 1 від 30 серпня 2010 року.
3. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. – М. : Академия, 2003. – 160 с.
4. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
5. Алтонен А.Л. Взаимопроникающее обучение грамматическим явлениям латинского и английского языков: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алтонен Алексей Леович. – Владимир, 1997. – 188 с.
6. Цывкунова Е.А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (английский и латинский языки): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Цывкунова Елена Александровна. – М., 2002. – 203 с.
7. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова. – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк. : ЛГПИ – РЦИОБ, 2000. – 216 с.
9. Паламар Л.М. Функція наукового стилю мови у професійній підготовці студентів-нефілологів. // Наук. часопис нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови: Зб. наук. праць / Відп. редактор М.Я. Плющ. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Випуск 5. – 286 с.
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.
11. Янченко В.Д. Пути формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка в средней школе: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1999. – 18 с.
12. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной образовательной школе: теоретические основы. / Л.В. Черепанова: автореф. дис. докт. пед. наук. – М., 2006. – 49 с.
13. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003.
14. Крайзмер Н.В. Постановка преподавания латинского языка на вечернем и заочном отделении Ленинградского Государственного университета // Всесоюзная конференция по вопросам классической филологии, 3-я. Тезисы докладов. – К., 1966. – С. 39-40.
15. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
16. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику / Пер. с англ. Е.С. Кубряковой. – М. : Изд-во иностр. лит., 1959. – 486 с.

The article deals with the fact of functional possibilities of Latin as a subject in professional training of specialists to be in Germanic philology. It is investigated a subject of forming orthoepic and orthographic competence in conditions of intercourse integration through the mediation of Latin.

Key words: *the components of classical language teaching, general linguistic training of Germanists, intercourse relationship, grammatical competence, linguistic competence; educational, linguistic abilities and skills.*

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.147:51:373.3

Гнатенко О.С., Запорожан З.Є.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здійснення на уроках математики екологічного виховання та освіти.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, екологічна освіта, екологічне виховання.

Сьогодні розвиток освіти як системи має реалізуватися через системні знання, що є необхідними для формування цілісних уявлень про світ, системного мислення. Такі знання, орієнтовані на світовий рівень розвитку науки, можуть бути отримані на основі інтеграції навчальних дисциплін.

Питанням інтеграції навчання займалися видатні науковці та вчителі-новатори В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, І.Д. Зверев, П.М. Ерднієв, Л.В. Занков, В.М. Максимова, М.М. Скаткін, В.Ф. Шаталов, С.М. Лисенкова, О.Я. Савченко та інші.

Інтеграція змісту, відібраного з кількох предметів навколо однієї мети, як стверджує О.Я. Савченко, сприяє об'єднанню та посиленню інформаційного змісту та емоційного збагачення сприймання, мислення і почуттів, що дає можливість з різних боків пізнати явище, поняття, що вивчаються, досягти цілісності системи знань [39, с. 2-3]. Враховуючи це, можна сказати, що інтеграція у навчанні передбачає об'єднання узагальнених знань про предмети, поняття, явища та підпорядкування їх цілому на основі міжпредметних зв'язків, яким належить важлива роль у формуванні гармонійно розвиненої компетентної особистості.

Концепції Н.Ф. Борисенко, І.Д. Зверєва, В.М. Максимової, В.Н. Федорової та інших свідчать, що міжпредметні зв'язки є відображенням міжнаукових зв'язків у змісті й методах навчання різних дисциплін.

Дидактичні аспекти проблеми розкриваються у працях М.А. Данілова, М.М. Скаткіна, К.П. Корольової, І.І. Огороднікова та інших. Усі вони зазначають, що необхідність встановлення інтегрованих зв'язків обумовлена трьома обставинами:

- 1) використанням знань однієї навчальної дисципліни під час вивчення іншої з метою всебічного пізнання явища;
- 2) комплексним застосуванням знань у процесі виконання різноманітних практичних завдань;
- 3) віддаленою перспективою, коли випускники працюватимуть у різних сферах виробничої діяльності, де ці знання будуть необхідні.

Особливого значення набуває розв'язання проблеми комплексного підходу до навчання та виховання студентів педагогічного факультету – майбутніх вчителів початкових класів, які зобов'язані не лише бездоганно оволодіти базовими знаннями з дисциплін, а й викладати їх у взаємозв'язку з суміжними навчальними

дисциплінами, що зумовлено не тільки системою навчання в школі та спорідненістю окремих галузей людських знань, а й пов'язане з особливостями перебігу психічних процесів людини.

Навчальні предмети, що вивчають майбутні вчителі початкових класів, є педагогічною трансформацією відповідних основ наук і ізольоване їх вивчення створює штучні перепони між знаннями, набутими з різних предметів. Часто студенти не мають уявлення про взаємозалежність і взаємозв'язок між шкільними дисциплінами, які викладатимуть, про можливість взаємного використання спільних для них знань, практичних умінь та навичок, методів, прийомів і засобів навчання, необхідних для розв'язання пізнавальних завдань. Завдання викладачів – переконати студента, що провідну роль у практичному здійсненні інтеграції навчальних предметів у школі відіграє педагог, зобов'язаний не лише бездоганно знати свій предмет, а й викладати його у взаємозв'язку з суміжними навчальними дисциплінами, підтримувати пізнавальну активність учнів.

Внаслідок теоретичних досліджень встановлено, що труднощі при здійсненні міжпредметних зв'язків спільні для всіх освітніх рівнів і поділяються на об'єктивні (слабке матеріально-технічне забезпечення; недостатня розробка методичних рекомендацій з питань міжпредметних зв'язків у ході вивчення дисциплін; дефіцит часу для реалізації переважної більшості тем основного курсу, а тим більше для звернення до інших предметів; обмежені можливості навчальних посібників та підручників щодо здійснення міжпредметних зв'язків, тощо) і суб'єктивні (вироблений стереотип щодо викладання лише одного предмета безвідносно до інших; недостатня обізнаність з навчальними програмами суміжних предметів; дефіцит часу на підготовку до заняття з використанням міжпредметних зв'язків).

Отже, викладач має виявляти нові резерви для подолання цих труднощів не тільки при викладанні своєї дисципліни. Перед ним стоїть завдання переконати студентів у необхідності використання міжпредметних зв'язків, що дасть можливість підвищувати ефективність їх роботи, сприяти систематизації знань школярів, оскільки міжсистемні асоціації є основою узагальнення знань, забезпечення їх свідомості, слугують розкриттю взаємозв'язків між знаннями, здобутими під час вивчення різних предметів. Розрізнені, не пов'язані між собою знання, не можуть вважатися свідомими у повному розумінні слова, тому системність, слід розуміти як внутрішні взаємозв'язані знання не лише в межах одного предмета, а у межах певного циклу предметів, тобто, свідомі знання неможливі без встановлення міжпредметних зв'язків. Вирішення у професійній діяльності завдань вироблення учнями навичок систематизації та узагальнення знань, формування у школярів спільних для різних дисциплін прийомів розумової і навчальної діяльності неможливе без усвідомлення студентом протягом навчання у вищій школі суті міжпредметних завдань, розуміння необхідності застосування знань з інших предметів, відбору, актуалізації, перенесення в нову ситуацію, зіставлення знань з суміжних предметів, їх синтезу, встановлення сумісності понять, одиниць вимірювання, розрахункових дій тощо.

В умовах сьогодення потрібно формувати у студентів цілісність свідомості, структури мислення, що обумовлює здатність до сприйняття сучасних наукових ідей та підходів для пояснення дійсності, формування системи знань про природу. Зокрема, одним із важливих напрямів є формування їх природоохоронної та екологічної культури, оскільки не можна відокремити наше життя від навколишнього середовища, а тому не можна байдуже спостерігати, як це середовище стає все більш небезпечним для всього живого. Проблема бережливого ставлення до природи, охорони навколишнього середовища, поліпшення екологічної ситуації є досить актуальною для України і необхідно якомога швидше виховати покоління людей з новим екологічним мисленням, які б дбайливо ставились до природи.

Сучасна молодь вступає в життя в епоху не тільки бурхливого розвитку науки і техніки, але й негативних наслідків науково-технічної революції та демографічного вибуху. Дедалі зростає забруднення атмосфери, гідросфери та літосфери, накопичення величезних об'ємів відходів людської діяльності при одночасному виснаженні майже всіх видів природних ресурсів, що призводить до розвитку глобальної екологічної кризи. Біосфера уже сьогодні неспроможна самоочищуватися, саморегулюватися і самовідновлюватися – вона дедалі активніше деградує.

Основною причиною негативного впливу людей на навколишнє середовище є недостатня освіченість та обізнаність в екологічних проблемах і наслідках бездумного втручання у природу, безвідповідальне ставлення до результатів своєї діяльності. Тому першорядним завданням стає формування у підростаючого покоління високої екологічної культури й свідомості, розуміння, що від нанесеної шкоди страждає передусім сама людина, страждають покоління, які житимуть далі і одне із основних завдань сучасної школи – здійснення природоохоронного та екологічного виховання підростаючого покоління. Значну роль у цьому відіграє початкова школа, яка є першою сходинкою до збагачення людини знаннями про природне і соціальне оточення, формування науково обґрунтованого, морального, етичного ставлення до нього, ознайомлення із загальною, цілісною картиною світу.

Необхідність подолання екологічних проблем сучасності поставила перед педагогічною теорією та шкільною практикою завдання: підготувати екологічно грамотну людину, яка розуміє значення життя як найвищої цінності, здатна визначати своє місце у світі, брати участь в охороні навколишнього середовища, раціонально використовувати природні багатства, приймати свідомі рішення у сферах життя, де перекриваються інтереси людини як живої істоти, суспільства і довкілля.

Свідоме й бережливе ставлення до природи слід формувати з дитинства в сім'ї та школі за умови активного формування екологічної культури й накопичення систематичних знань у цій галузі. Екологічне навчання і виховання – це безперервний процес, що не має завершених часових меж, а поступово переходить з однієї стадії в іншу і спрямовується на усвідомлення людиною морально-етичних норм та правил суспільства стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність шанобливого ставлення до всього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля [10, с. 27].

Молодший шкільний вік сприятливий для розвитку в учнів основ екологічної культури. Самою природою обумовлено соціальне призначення дитинства – адаптація дитини до природи і суспільства, здатність брати відповідальність за свої вчинки перед людьми, рослинним і тваринним світом. Основи свідомості, мислення, знань і переконань закладаються в дитячому віці, вони є базою для подальшого формування особистості з усіма її якостями.

Початкова ланка освіти є вирішальною у формуванні екологічної культури усього населення, у вирішенні екологічних проблем сучасності, тому перед учителями та вихователями стоїть завдання екологічної освіти і виховання молоді, а починати слід з найменших школярів, враховуючи їхні морально-психологічні особливості.

Завданням викладачів педагогічного факультету є не лише повідомлення суми знань, а й формування у студентів здатності самостійно набувати нові знання, інтегрувати навчальний матеріал, використовувати міжпредметні зв'язки, зокрема, математики і природознавства, оскільки сприйняття природничих і математичних понять має подібну природу й доповнює одне одного, а освітні програми по природознавству і математиці дозволяють використовувати даний тип міжпредметних зв'язків в навчальному процесі початкової школи. У початкових класах є можливість сформувати базу екологічних знань для подальшого вивчення дисциплін природничо-

математичного циклу, виховувати особистість, яка усвідомлює місце людини у довкіллі, ознайомити з рослинним і тваринним світом, розкрити взаємозв'язки і взаємозалежності у природі, навчити охороняти природу.

Інтеграція природознавства і математики в початковій школі на практиці використовується не повною мірою, тому що багато вчителів до цього недостатньо підготовлені в науковому й методичному плані, що в свою чергу, вимагає більше глибокого методичного осмислення інтеграційних процесів між дисциплінами професійної підготовки та між курсами природознавства і математики в початковій школі.

Майбутні фахівці мають визначити для себе, що роль математики в екологічному вихованні полягає в тому, що мовою чисел, функціональних залежностей, розв'язання задач з числовими даними можна навчити учнів розуміти окремі екологічні поняття, прищепити навички раціонального використання природних ресурсів, розкрити роль математики у пізнанні найбільш загальних і фундаментальних законів природи, створити базу для формування наукового світогляду. Вони упродовж навчання мають бути підготовлені до здійснення екологічної освіти і виховання у процесі вивчення математики в таких напрямках:

- розкриття математичних закономірностей природи через вступні бесіди вчителя відповідно до теми уроку;
- складання графіків і діаграм, які ілюструють функціональні залежності результатів впливу людської діяльності на природу;
- розв'язання задач з метою розуміння окремих екологічних понять, обробки статистичного матеріалу;
- оцінки стану природного середовища, що складається під дією різних чинників;
- передбачення можливих наслідків своєї діяльності для стану довкілля і критичного оцінювання негативних вчинків;
- вимірювання основних параметрів природного середовища (температури, вологості повітря, освітлення);
- вибору раціонального способу застосування природних ресурсів в практичній діяльності; питання енергозбереження, використання безпечних технологій виробництва енергії, зокрема відновлюваних джерел;
- сприяння використанню на практиці методів боротьби з різними видами забруднень і оптимізації взаємодії суспільства і природи [2, с. 82-84].

Усі математичні задачі природоохоронного та екологічного змісту несуть у собі певну природничу інформацію, яка завдяки творчій уяві та креативності вчителя може бути подана у вигляді цікавого чи наукового повідомлення. Цю інформацію діти зможуть використати на уроках природознавства, в повсякденному житті, а також, асоціюють її із способом розв'язування математичного завдання.

Використовуючи бесіди та додаткові матеріали, учитель пов'язує математичні поняття з природничими, розширює світогляд, поглиблює знання учнів, проводить роботу з екологічного та природоохоронного виховання учнів. Проте застосовувати природничий матеріал потрібно обережно, щоб надмірно не відволікати уваги учнів від опрацювання математичних понять.

Аналізуючи підручники з математики для 1 – 4 класів на практичних заняттях з методики викладання математики, упродовж проходження практики в школі, студенти переконуються, що хоча вони і мають деякий потенціал щодо екологічного та природоохоронного виховання, однак досить часто він залишається нереалізованим. Основними причинами цього є те, що автори підручників не передбачили особливості методики роботи над задачами екологічного та природоохоронного змісту, а вчителі початкових класів, не маючи чіткої системи методичних рекомендацій з цього питання, змушені розв'язувати зазначену проблему на емпіричному рівні.

Потрібно звернути увагу студентів на можливість використання завдань природничого змісту, на те, що природничі поняття з класу в клас розширюються, збільшується їх кількість і на уроках математики для формування в учнів екологічної культури можна використовувати такі методи та прийоми: цікаві повідомлення, задачі з природничим змістом, проведення екскурсій з природознавства з елементами математики, інтегрованих уроків, екологічних ігор, інтегрована позакласна робота, використання проектних технологій у позакласній роботі.

Систему екологічних знань на уроках математики доцільно формувати при розгляді таких питань: споживання води, використання води в Україні, значення рослин у житті людини, скорочення лісових ресурсів та його наслідки, значення тварин у природі та в житті людини, шляхи забруднення навколишнього середовища, в тому числі, побутовими відходами. Відповідно до змісту цих задач вчитель проводить невеличкі бесіди, розповіді, які допоможуть дітям краще оволодіти наукою про природу та сприятимуть кращому, емоційно забарвленому засвоєнню математичних понять.

Початкова математика з її абстрактною лічбою і задачами, здавалося б, далека від екології і за методикою, і за змістом. Та вдумливий учитель, проаналізувавши зміст уроку, завжди знайде місце для повідомлення природничої інформації і одного разу згадає загадку, іншого – прочитає вірш чи повідомить цікаві відомості про рослину чи тварину, про яку йдеться в задачі. В результаті не лише розширюються знання дітей, а й створюється особливий емоційний фон, що посилює виховний вплив на учнів.

Але не слід зловживати природничою інформацією, щоб не віддалятися від математичних понять, які вивчаються чи закріплюються. Потрібно так продумати зміст уроку, щоб ця інформація була не зайвою, а доцільною.

Наприклад, при вивченні теми “Табличне додавання та віднімання з переходом через десяток” можна використати такі завдання природничого характеру:

а) з ботанічним змістом:

1. Біля ставка росло 9 верб, 2 осики, а вільх стільки, скільки верб і осик разом. Скільки вільх росло біля ставка?
Які ще дерева ростуть біля водойм? Чому?
2. Миколка обкопав на зиму 4 дерева, його тато – 12 дерев, а дідусь – 6. На скільки менше дерев обкопав Миколка, ніж дідусь? На скільки більше дерев обкопав тато, ніж дідусь?

А чи треба було взагалі перекопувати пристовбурні круги біля дерев?

б) із зоологічним змістом:

1. Школярі заготовили для пташок 5 кг насіння липи, 7 кг проса, а горобини стільки, скільки насіння липи і проса разом. Скільки горобини заготовили школярі?
Чи потрібно підгодовувати птахів взимку? Чому? Для чого ми принадуємо птахів у наш сад?
2. На дереві сиділо 6 сорок і 9 галок. Полетіли всі сороки і стільки ж галок. Скільки всього птахів полетіло? Скільки на дереві залишилося галок?

в) з географічним змістом:

1. В Україні видобувають 14 видів корисних копалин. У Правобережній Україні видобувають 6 видів. На скільки більше видів корисних копалин видобувають у Лівобережній Україні?
2. До Червоної книги України включено 12 видів тварин, що живуть у Карпатах і 8 видів тварин Кримських гір. На скільки більше видів тварин Карпатських гір потребують охорони?

Працюючи з такими завданнями, вчитель має бути готовий провести коротку бесіду про закономірності життя рослин та догляд за ними; різноманітність тварин та бережливе ставлення до них; природні явища та їх значення. Доцільно використовувати і додаткові завдання, які можуть подаватися у вигляді не лише текстових, але й віршованих задач і, які б несли цікаву, пізнавальну інформацію.

При вивченні наступних тем початкового курсу математики збільшується кількість завдань природничого змісту, їх тематика урізноманітнюється. Ширшими стають можливості використання додаткових вправ, які варто застосовувати при повторенні чи закріпленні вивченого матеріалу, щоб не відволікати уваги школярів при поясненні нового. Наприклад, при вивченні теми “Додавання і віднімання в межах 1000” пропонують учням завдання:

а) ботанічного змісту:

Береза живе 150 років, сосна на 220 років довше від берези, а липа на 20 років довше, ніж сосна. Скільки років живе липа? Якої шкоди завдають люди, знищуючи ці дерева?

б) зоологічного змісту:

Водоплавні птахи споживають рибу, а риба харчується личинками комара. На озері розпилювали отруту проти личинок комара. Це привело до загибелі риби, птахів, і з 1000 птахів живими залишилось всього 29. Скільки птахів загинуло від отрутохімікатів? А чи буде риба в озері, якщо не буде личинок комара?

в) географічного змісту:

– На Україні в зоні мішаних лісів випадає за рік 640 мм опадів, а в степовій зоні 340 мм. На скільки міліметрів більше випадає опадів у зоні мішаних лісів, ніж у степовій зоні? А на що це впливає?

– Кременчуцьке водосховище – найбільше на Дніпрі. Його довжина і ширина разом становлять 177 км. Ширина водосховища 28 км. На скільки кілометрів ширина водосховища менша, ніж його довжина?

З якою метою люди будували водосховища і які наслідки спостерігаються сьогодні?

У початковому курсі математики передбачена невелика кількість задач з екологічної тематики, тому студенти мають бути готові самостійно підбирати задачі, придумувати їх, звертатися до наукової літератури, періодичних видань, щоб привернути увагу дітей до екологічних проблем, використовувати досить ефективний метод моделювання екологічної ситуації.

Наприклад, реалізуємо міжпредметні зв'язки математики та екології у такому завданні:

Одна колонія мурашок очищає від гусені та шкідливих комах ділянку лісу площею 5 гектарів. Площа лісу становить 5000000 м², кількість мурашників в лісі 100. Чи достатня кількість мурашників для підтримання екологічного здоров'я лісу?

– Змоделювати ситуацію:

Після повені в лісі залишилося 60 мурашників? Скільки гусені з'явиться в лісі через рік? Що відбудеться з лісом? Обґрунтувати за допомогою обчислень.

Одним із ефективних та цікавих методів є проведення екскурсій з природознавства з елементами математики, під час яких в учнів формуються позитивні установки, навички спостережливості, обчислювальні навички, розвивається орієнтація в позитивних і негативних явищах у природному середовищі, емоційно-естетичне сприймання природи, відповідальність за її стан.

Під час екскурсії доцільно пропонувати практичні завдання з математики: обчислити скільки дерев розташовано на ділянці площею 30 м², яку площу займає крона дерева (акації, дуба...).

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання молодших школярів. Її цінність полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку, гра організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Особливо важливе місце займає дидактична гра та ігрові прийоми у першому класі, адже гра, запобігає психічному перевантаженню дитини, допомагає реалізувати навчальну мету значно швидше, ніж будь-який інший педагогічний засіб. При цьому проведення дидактичних ігор на уроках математики доцільно наповнювати екологічним змістом, спрямованим на осмислення чи закріплення екологічних понять.

ГРА “Рибалка”

Мета: закріпити обчислювальні вміння та навички в межах 20, ознайомити з деякими видами прісноводних риб (окунь, сом, короп, карась, лящ); розвивати спритність, увагу, пам’ять; виховувати бережливе ставлення до водойм та їх мешканців.

Обладнання: зображення рибок, на зворотній стороні яких записані числа, що позначають їх масу.

Умови гри: 2-3 учні за певний час (3-5 хв.) мають “зловити” якнайбільше рибин, обчислюючи суму чисел, які записані на зворотній стороні. Виграє той учень, загальна маса рибок якого буде більшою (за умови, що обчислення будуть виконані правильно).

Дослідження проблеми підготовки студентів до реалізації в професійній діяльності міжпредметних зв’язків, використання ними завдань природоохоронного та екологічного змісту на уроках математики в початковій школі показало, що необхідно активізувати роботу зі створення навчальних та навчально-методичних посібників, систем завдань природоохоронного та екологічного змісту, використання яких є доцільним на уроках математики в початковій школі, сприяти розвитку творчих здібностей кожного майбутнього вчителя, його умінь використовувати різноманітні завдання природоохоронного та екологічного змісту при вивченні математики, створюючи сприятливі умови для заохочення учнів до навчання, до збереження і охорони навколишнього середовища, розширення їх світогляду та всебічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Савченко О.Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків / О.Я. Савченко// Початкова школа. – 1992. – №1. – С. 2-9.
2. Бахарева Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе / Л.Н. Бахарева. – М., 1992. – 151 с.
3. Запорожан З.Є. Екологія в початковій школі: Навчально-методичний посібник. – 3-є видання, стереотипне / З.Є. Запорожан. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет, 2008. – 252 с.

The problem of training future junior school teachers to the realization of ecological education at mathematics lessons is examined in the article.

Key words: interdisciplinary links, ecological education, environmental education.

УДК 37.015

Житарюк І.В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ УЧНІВ МАТЕМАТИКОЮ

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування зацікавленості учнів математикою за допомогою історичних задач і теорем з рисунком. Акцентовано увагу на значущості історичних задач і теорем з рисунками у розвитку інтересу до вивчення математики. Запропоновано модель використання історичних задач і теорем з рисунком на уроках математики.

Ключові слова. Історична задача, математика, теорема з рисунком.

Звернення до історії науки дає можливість залучити багатий і цікавий матеріал. Історичні задачі можуть стати джерелом створення проблемних ситуацій і чим більше

учні розв'язуватимуть старовинні задачі, тим багатшими будуть їх можливості для творчості, розвитку глибокого і стійкого інтересу до предмету. Водночас одним із шляхів реалізації гуманітарної спрямованості навчання математики, з метою формування загальної культури учнів, є максимальне використання естетичного потенціалу математики, важливу роль у розвитку якого відіграють історичні теореми і задачі з рисунком, історія їх відкриття, розповіді про хід наукових пошуків тощо. Історичні задачі є документом часу, що відображає типові життєві ситуації, практичні потреби людства, рівень наукових знань на певному етапі розвитку цивілізації. Для розвитку „загальної культури” використовують задачі і теореми з витонченими рисунками, які залишили значний слід в історії математики.

Використання елементів історії математики дозволяє залучити учнів до пошуку нових смислів й альтернативних інтерпретацій математичного матеріалу, побачити значення виучуваних понять, їх зв'язок з іншими, з життям, що створює умови для розвитку інтересу до математики. У цьому аспекті особливо актуальним є використання естетичного потенціалу історичних задач і теорем з рисунком. Недостатність відповідних методичних розробок із зазначеної проблематики й обумовлює тему дослідження.

На рубежі XIX і XX ст. в Європі розпочався рух за перегляд змісту шкільного курсу математики. Одна з вимог прихильників реформи стосувалася викладання математики. У становлення загальноосвітнього курсу геометрії значний внесок зробили О.М. Астряб, А.Ю. Давидов, В.П. Єрмаков, А.П. Кисельов, А.Н. Острогорський, В.О. Латишев, К.Ф. Лебединцев, В.П. Шереметьєвський, С.І. Шохор-Троцький, К.М. Щербина та інші, які велике значення надавали вихованню інтересу до вивчення математики. При цьому більшість з них вказували на те, що інтерес до вивчення предмету головним чином залежить від мистецтва і натхнення вчителя.

Багато досліджень проводиться й сьогодні з різних проблем теорії і методики навчання математики щодо розвитку інтересу до неї (В.В. Давидов, Ю.М. Калягін, В.І. Крунич, Г.І. Саранцев, А.А. Столяр, Л.М. Фрідман, П.М. Єрднієв та ін.). Зокрема, Ю.М. Калягін підрахував, що учні за час навчання у ЗОНЗ розв'язують понад 20000 задач і причому погано. Причини він бачить в надмірній стандартизації, захопленні числом розв'язаних задач на шкоду їх навчальній якості, відсутності акценту на виховання інтересу учнів до розв'язування задач [6]. П.М. Єрднієв вважає вправу (задачу) основним елементом навчання математики. Задачі і вправи можуть служити різним цілям навчання: мотивації навчальної діяльності, розвитку інтересу до математики, ілюстрації математичних фактів, підведенню до основних понять і методів математики, загальному розвитку учнів, залученню до пошукової і творчої діяльності математичного характеру тощо [18; 19].

В методиці викладання математики питанням використання відомостей з історії математичних відкриттів присвячено праці І.І. Бавріна, В.Г. Бевз, Г.П. Бевза, Е.С. Березанської, В.В. Бобиніна, В.Г. Болтянського, Г.І. Блейзера, Б.В. Гнеденко, Ю.А. Дробишева, Т.А. Іванової, І. Кадирова, М.І. Кованцова, А.Г. Конфоровича, К.А. Малигіна, К.А. Рибникова, Л.Н. Рязанової, З.І. Слєпкань, В.І. Слободського, М.О. Сороки, В.А. Тестова, В.М. Туркиної, Л.М. Фрідмана, В.Д. Чистякова та ін. Більшість з них адресовано учителю, рекомендуючи йому використовувати певний матеріал з історії математики в межах загальноосвітньої програми.

Зокрема, Ю.А. Дробишев, міркуючи про значення історико-математичного знання в інтелектуальному розвитку учнів, зазначає: „Включення у зміст навчання математики елементів історизму, з точки зору феномену множинності культур, сприяє розумінню учнями того факту, що математика – наука, у розвиток якої внесли свій вклад представники різних культур і народів” [4, с. 113-117].

Мета статті полягає в обґрунтуванні використання естетичного потенціалу історичних задач і теорем з рисунком для розвитку в учнів інтересу до математики.

Інтерес учнів до предмету є найважливішим чинником успіху у навчанні. Навчання повинно викликати задоволення, а тому математику треба розглядати не як систему істин, яку треба заучувати, а як систему істин, якою треба захоплюватися. Це справа непроста. Успіх навчання цілком залежить від методичних прийомів, які вибирає вчитель.

Історична задача або теорема з рисунком відповідає усім цілям навчання й розвиває інтерес до вивчення математики. Якщо цілі навчання через історичні задачі з рисунком об'єднати в одне ціле і реалізувати в навчальному процесі, то вийде конкретна методика вивчення математики, ядро якої складатиме система задач (обернених, аналогічних), пов'язаних з вихідною (історичною), що володіє властивістю повноти, з поступовим наростанням рівня складності й проблемності.

Для формування стійкого інтересу до математики, а також естетичного виховання на уроках математики через історичні задачі і теореми можна запропонувати такі критерії їх відбору: доступність для учнів, відповідність програмному матеріалу, можливість побудови рисунка, її параметризації для фронтальної роботи в класі, перспектива виходу в простір, задачі, в яких закладено потужний апарат розвитку мислення, образного сприйняття.

При цьому до кожної задачі або теореми потрібно підходити з ретельною параметризацією рисунка. Краса розв'язання задачі деколи є наслідком спеціального підбору її числових даних. Взагалі значущість числових даних в задачі може бути різною. У одних випадках задача не розв'язується у загальному вигляді, і лише спеціальний набір числових даних робить її коректною. У інших випадках, спеціально підібрані числові дані перетворюють досить складну в загальному вигляді задачу на простішу. Конкретний набір числових даних має ще одну роль і, напевно, найважливішу, він полегшує обчислення і робить відповідь „приємнішою”.

Наприклад, розглянемо задачу, яка має оригінальний рисунок і багато-функціональні можливості.

Задача: Три кола радіусів 1, 2, 3 попарно дотикаються одне одного зовнішнім чином (див. рис. 1). Знайти радіус кола, що проходить через три точки попарного дотику даних кіл [15].

Розв'язання: Позначимо центри кіл через A_1, A_2, A_3 . Суть розв'язання зводиться до того, щоб „побачити” і відповідно довести, що шукане коло збігається з колом, вписаним в трикутник $A_1A_2A_3$. При цьому вказана особливість має місце для довільних радіусів вихідних кіл, хоча, звичайно, задача знаходження радіусу кола, вписаного в трикутник зі сторонами 3, 4, 5, тобто в прямокутний трикутник, як в нашому випадку, істотно простіша, ніж така ж задача для трикутника із сторонами 4, 5 і 6.

Отже, розв'язком нашої задачі є $r = \frac{3-4-5}{2} = 1$.

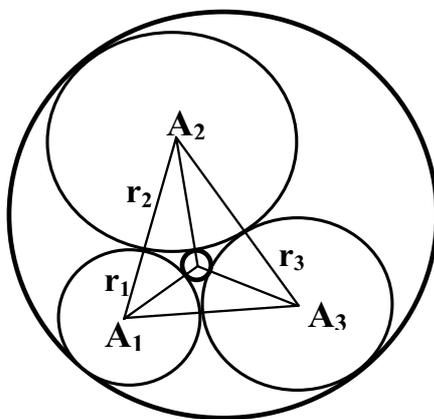


Рис. 1.

Спостереження показують, що учні захоплюються уроками, які містять елементи нової організації, що відрізняються від попередніх, вимагають активної, напруженої роботи, є емоційно насиченими і змістовими. Такою організацією є колективна фронтальна робота, в якій задачі розподілені як у міру обчислювальної складності загальних параметрів, що задаються, так і спеціальною симетрією або двоїстістю окремих задач. Логічна структура дозволяє об'єднувати учнів в міні-групи (сильний учень – слабкий учень), а найбільш здібним учням робити узагальнені висновки з виконаних задач.

Під історичною задачею ми розумітимемо задачу з назвою: або конкретно персоналізованою, або метафоричною, у якій чітко прослідковується математичний зміст і яка викликає інтерес усіх подальших поколінь багаторазовим застосуванням у навчальному процесі.

Модель використання історичних задач і теорем з рисунком на уроках математики.

1. Вибір історичних теорем і задач з підручників, енциклопедій, відповідно до змісту уроку. Аналіз дидактичного викладу за методичною літературою, наприклад, журналами „Квант”, „Математика в школі”, „Математика”.
2. Виділення дидактичної родзинки, яка і визначає естетичну цінність уроку.
3. Розробка базового рисунка (бажано з урахуванням координатної сітки).
4. Аналіз доведення теореми або розв'язання задачі з можливою побудовою граф-схем.
5. Підбір зручних для обчислень і зорового сприйняття числових параметрів, а також вибір масштабу для графічних побудов.
6. Розробка глосарію як термінологічного, так і числового для закріплення понять уроку.
7. Перспективна розробка фронтальної роботи за даною темою – матриці колективної роботи.
8. Розробка вправ в контексті укрупненої дидактичної одиниці – обернена, симетрична і спряжена (або двоїста).
9. Науковий розвиток даної задачі: вихід в простір, оригінальні доведення, динамічні рисунки. Розробка проектів по даній темі.

Історичні задачі і теореми з рисунком відіграють важливу роль і мають особливе місце в системі методів навчання. Враховуючи джерело знань, отримуємо такі види пояснювально-ілюстративного методу: пояснення (історична довідка про походження теореми або задачі, формулювання теореми у формі розповіді, лекції), пояснення з використанням рисунка, пояснення з виготовленням моделей, практичних робіт, лабораторних робіт.

Суть репродуктивних методів полягає у створенні ситуацій, в яких або учень відтворює поняття чи теорему в процесі розв'язання задач, або розв'язок задач служить матеріалом для узагальнення вивчених фактів. Так, в ході розв'язування задач на знаходження координат ортоцентра, центру описаного кола і точки перетину медіан учні переконуються, що вони лежать на одній прямій і це підтверджує результат великого Ейлера.

Евристичний метод полягає у створенні ситуації самостійного відкриття фактів у процесі вивчення окремих випадків, у відкритті часткових випадків певного факту при розгляді загального випадку, у самостійному узагальненні. Наприклад, учні самі шляхом неодноразового обчислення або групової роботи переконуються, що відстань від точки перетину медіан до ортоцентра у два рази більша відстані від точки перетину медіан трикутника до центру описаного кола.

Суть дослідницьких методів полягає в проведенні досліджень різних феноменів за допомогою вивчення їх конкретних проявів, організації досліджень за допомогою дедуктивного розвитку навчального матеріалу, створення ситуацій, що приводять до узагальненого знання. Тут можна передбачити аналогію в просторі, тобто для тетраедра.

Отримана теорема в ході використання евристичних і дослідницьких методів може служити відправним пунктом для розмови на позакласних заняттях про діяльність, наприклад Л. Ейлера, його відкриття. Сам факт ознайомлення з цією теоремою має велике виховне значення: учні переконуються в тому, що їм доступні деякі проблеми, якими займалися найвідоміші математики.

Для того, щоб математичний факт викликав інтерес, необхідна спеціальна стимуляція. Для стимулювання пізнавального інтересу учнів використовують такі прийоми: першому, початковому етапу найбільше відповідають інформаційні прийоми, другому – інструктивні, третьому, завершуючому етапу – спонукаючі.

При цьому розвиток інтересу відбувається не в результаті різкої зміни одного етапу іншим, а на основі плавного переходу етапів і розширення, поглиблення попереднього.

Основна мета інформаційного прийому – „вибір змісту навчального матеріалу для збудження до нього інтересу учнів. Варто зазначити, що інтерес на цьому етапі спирається на цікавість, таємничість, практичну значущість тощо. Історія походження певної теореми хвилює будь-якого учня, таємничість навколо ідей доведення інтригує його, збуджує інтерес до біографії учених. Але на цьому етапі не відбувається істотного зрушення в способах розумової діяльності учнів. Збудження інтересу до змісту – лише початкова стадія його формування.

Основна увага на другому етапі приділяється активним діям з формування самостійної роботи і у зв'язку з цим активізації пізнавальної діяльності учнів, без якої не мислимий розвиток пізнавального інтересу. На цьому етапі застосовуються інструктивні прийоми, основна функція яких – організація навчально-пізнавальної діяльності за заданим зразком. Дана група прийомів передбачає постановку навчальних проблем і розв'язання їх вчителем при активній участі учнів. Наприклад, розглядаються задачі, що розв'язуються з використанням вивчених теорем, а також серії обернених, перевірка теорем координатним методом тощо.

При спонукаючих прийомах, що формують третій рівень пізнавальних інтересів, учні вже не отримують строго регламентуючих вказівок. Знання, факти і спостереження, отримані учнями в процесі навчання, служать основою для створення проблемних ситуацій. Для відповіді на проблемні питання учні повинні пригадати, порівняти, переробити, отриману на різних етапах інформацію. Наприклад, чи можна узагальнити теорему на просторовий випадок, чи передбачає теорема координатний метод, чи можлива побудова моделей до теореми?

Оскільки освіта – процес руху до заданої мети шляхом суб'єктивно-об'єктивних дій вчителя і учнів, то важливим напрямом її удосконалення є посилення її розвивальних та виховних функцій. На основі психолого-педагогічних досліджень система цілей з досліджуваної проблеми може бути подана у вигляді таблиць.

Таблиця 1

Навчальні цілі історичних задач і теорем з рисунком

№	Загальні категорії цілей	Дії учня
1	Знання Запам'ятовування і відтворення матеріалу, що вивчається.	Учень ознайомлюється з важливими теоремами, що дійшли до нас через століття.
2	Розуміння Готовність до переведення вивченого з однієї форми в іншу, до його інтерпретації.	Учень переводить словесний і графічний матеріал у математичні вирази і навпаки, виділяє ідеї і методи міркувань, бачить реалізацію задачі у просторовому варіанті.
3	Уміння і навички Виконання дій, що складають прийом навчальної діяльності.	Уміє розв'язувати типові задачі й обернені.

Таблиця 2

Розвивальні цілі історичних задач і теорем з рисунком

№	Загальні категорії цілей	Дії учня
1	Увага Зосередження свідомості на об'єкті діяльності	Учень зосереджений на одній теоремі або задачі і може виконати довільне завдання, помічаючи нові деталі.
2	Сприйняття Віддзеркалення на органи чуття	Учень слухає, спостерігає, бачить, розрізняє, створює цілісні групи об'єктів.
3	Пам'ять	Тут використовується наочно-образне, емоційне запам'ятовування.
4	Мислення	Усвідомлює значущість теореми, що вивчається, об'єднує об'єкти зі спільними властивостями в одне ціле, виконує умовиводи за аналогією.
5	Елементи творчої діяльності Діяльність зі створення нового	В учня проявляється цікавість до дослідження, бажання створити нове з виходом у просторовий варіант.
6	Світогляд	Учень усвідомлює, що виникнення і розвиток математики пов'язаний з практичною діяльністю людства.

Таблиця 3

Виховні цілі історичних задач і теорем з рисунком

№	Загальні категорії цілей	Дії учня
1	Пізнавальний інтерес	Учень проявляє усвідомлений інтерес до історії виникнення матеріалу, бажання узнати мотиви його виникнення.
2	Сприйняття прекрасного	Учень усвідомлює красоту доведення, витонченість рисунку, у співвідношенні з традиційним викладом.
3	Патріотизм і національна самосвідомість	Учень проявляє знання значущості вітчизняних і закордонних учених в історії розвитку математики, а також учителів і методистів, що запропонували цікаві варіанти викладу історичних задач.
4	Математична культура	Розвивається стійкий інтерес до математичної діяльності, ерудиція.

Підсумовуючи, зазначимо, що:

1. Провідну роль в процесі формування інтересу до матеріалу і естетичного виховання учнів відіграє вчитель і ступінь його підготовленості до проведення уроків. Природно, що ця різноманітність і оригінальність змісту захоплює багатьох учнів тим більше, чим яскравіше він розкривається вчителем. Здавалося б, можна задовольнитися тими можливостями, які надає програма. Проте, щоб зацікавити дітей математикою, вчитель повинен мати глибокі знання з предмету і бути автором або знати декілька програм елективних, факультативних курсів, залежно від потреб й інтересів учнів.
2. Урок не є єдиною формою навчання, крім уроку є ще факультативні, елективні й інші позакласні заняття. Ці форми занять при правильній постановці можуть і повинні відігравати важливу роль як у виникненні, так і в розвитку математичних інтересів.
3. Відбір навчального і наочного матеріалу здійснюється вчителем з використанням кращих зразків математичних теорій, теорем і задач, що володіють не лише важливістю в розвитку власне математики, але й красивими формулюваннями,

рисунками, схемами, діаграмами, моделями (які зв'язані з реально існуючими об'єктами і процесами навколишнього світу).

Історія математики – це не лише набір математичних фактів, але й невичерпне джерело для пошуку красивого і потворного, досконалого і громіздкого, злету фантазії і неминучих тупиків, простого і складного, загальних і часткових конструкцій і теорій. Задача вчителя, що піклується про розвиток інтересу учнів, так підбирати навчальні завдання і теореми історичного характеру, в яких би дохідливо і чітко було видно привабливі і досконалі сторони матеріалу, що вивчається.

4. Однією з цілей розвитку інтересу учнів варто вважати залучення їх до самостійної і творчої діяльності (участь в роботі факультативів і гуртків, в конкурсах і олімпіадах, підготовка доповідей на наукові учнівські конференції, робота з періодикою і додатковою літературою тощо) та ознайомлення учнів з математичним стилем і методами проведення математичних досліджень (індукція, дедукція, узагальнення, аналогія, рекурсія, повнота аргументації, логіка міркувань тощо). З цією метою необхідно проводити проблемні уроки, лабораторні і експериментальні роботи, які були б спрямовані на розвиток інтересу до вивчення математики та її застосувань.
5. Вважається, що історичні факти служать засобом збагачення змісту загальноосвітнього курсу і позитивно впливають на виникнення і розвиток інтересу до предмету. Але цим не вичерпуються їх значення. При правильній постановці справи відомості з історії науки можуть відігравати й важливу виховну роль. Планування навчального процесу і поурочні плани вчителя мають бути зорієнтовані на естетичний бік виховання та розвитку учнів. Тим самим, відповідний навчальний, методичний та ілюстративний матеріал має бути заздалегідь підібраний на весь період навчання. Естетичне виховання володіє високим розвивальним потенціалом не лише в галузі гуманітарної, але й природно-наукової освіти. Перспективними є й курси з багатим культурологічним, естетичним і художнім змістом. Результати естетичного виховання, закріплюючись в особистісних якостях, збагачують усі форми пізнання, спілкування, практичної, ігрової діяльності кожного учня.

Список використаних джерел

1. Гарднер М. Математические чудеса и тайны / М. Гарднер. – М. : Наука, 1982. – 128 с.
2. Глейзер Г.И. История математики в школе / Г.И. Глейзер. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с.
3. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике / В.А. Гусев. – М. : Изд. „Вербум - М”, 2003. – 432 с.
4. Дробышев Ю. А. Историко-математические знания как средство решения современных методических проблем [Текст] / Ю. А. Дробышев // Актуальные проблемы обучения математике (К 150-летию со дня рождения А. П. Киселева) : материалы Всероссийской научно-практ. конф. – Орел : Изд-во ОГУ, 2002. – Т. 1. – С. 113-117.
5. Кобалия О.А. Эстетическое воспитание при обучении геометрии в средней школе : Дис. ... канд. пед. наук / О.А. Кобалия. – М, 1985. – 237 с.
6. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математики ч. 1. / Ю.М. Колягин. – М. : Просвещение. 1977.
7. Ллойд С. Математическая мозаика / С. Ллойд. – М. : Мир, 1980. – 344 с.
8. Маруловр Ж. Волшебный мир математики / Ж. Маруловр // Курьер Юнеско. – № 1. – 1990. – С. 24.
9. Мучкаева С.С. Развитие эстетического восприятия математической информации / С.С. Мучкаева / Сб. статей НМК „Современные технологии повышения качества образовательного процесса в вузе”. – Элиста, 2006. – С. 113-118.

10. Перельман Я.И. Занимательная геометрия / Я. И. Перельман. – М. : АСТ : Астрель, 2002. – 475 с.
11. Рощина Н.Л. О воспитании эстетического вкуса учащихся при решении планиметрических задач / Н.Л. Рощина // Математика в школе. – 1997. – № 2.– С. 36-38.
12. Фирстова Н.И. Эстетическое воспитание при обучении математике в средней школе : Дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Фирстова. – М, 1999. – 216 с.
13. Черникова Л.Ф. Упражнения на готовых чертежах / Л.Ф. Черникова // Математика в школе. – 1994. – № 6. – С. 4-7.
14. Шарыгин И.Ф. Математика для школьников старших классов / Шарыгин Игорь Федорович. – М. : Дрофа, 1995. – 496 с.
15. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки: из опыта работы школ г. Донецка / В.Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1979. – 136 с.
16. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1968. – 368 с.
17. Эрдниев О.П. От задачи к задаче по аналогии / О.П. Эрдниев. – М. : Столетие, 1998. – 275 с.
18. Эрдниев, П.М. Преподавание математики в школе. (Из опыта обучения методом укрупненных упражнений) / О.П. Эрдниев. – М., 1978. – 304 с.
19. Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2 Ч. / О.П. Эрдниев. – М., 1992. – 255 с.

Zhitaryuk I.V. Features of forming of the personal interest of pupils with mathematics by the historical tasks of mathematics and theorems with a picture

Annotation. The article is devoted research of features of forming of the personal interest of pupils with mathematics by historical tasks and theorems with a picture. Attention on meaningfulness of historical tasks and theorems is accented with pictures in development of interest to the study of mathematics. The model of the use of historical tasks and theorems is offered with a picture on the lessons of mathematics.

Key words. Historical task, mathematics, theorem with a picture.

УДК 378.091.12 – 051:004.9:331

Мозолюк Т. М.

МІСЦЕ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

У статті досліджується проблема практичної підготовки ІТ-фахівців у ВНЗ I-II рівня акредитації; специфіка організаційних форм підготовки студентів та вдосконалення їх змістового наповнення.

Ключові слова: ІТ-фахівець, практична підготовка, уміння, навички, інформаційні технології, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Практична підготовка має великий вплив на виховання і розвиток всіх сторін особистості. Винятково важливе значення практичної підготовки і для розумового розвитку особистості. Значний вплив практичної підготовки відзначається науковцями на процес формування психологічної підготовки, комунікативної, фізичної, екологічної та естетичної культури.

Крім загальних завдань практичної підготовки в галузі професійної освіти є конкретні завдання які формуються, залежно від освітньо-кваліфікаційного рівня,

професії та спеціальності. Розробка системи професійної освіти має здійснюватись за принципами дидактики, яка включає: зміст навчання, принципи, методи, форми, підготовку викладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дану проблему досліджували відомі вітчизняні та зарубіжні науковці: В. М. Мадзігон, Т. І. Красікова, Р. М. Собко, К. Ф. Беркита, М. Т. Левочко, І. Ф. Полещук, А. Я. Цюприк, І. В. Хом'юк, Я. В. Галета та ін. Проте питання практичної підготовки студентів залишається досить актуальним на сьогоднішній день і потребує подальшого дослідження.

Метою даної статті є визначення місця практичної підготовки студентів індустріальних коледжів у методичній системі підготовки фахівця.

Необхідність практичної підготовки спеціалістів, які здатні впроваджувати ІТ в різноманітні види діяльності людей, обумовлюється потребою в ІТ-фахівцях різного рівня: від тих, хто може тільки використовувати техніку, до тих, хто здатний розробляти принципові напрями розвитку ІКТ [100, С.336-337].

Психологічною основою уміння є з одного боку розуміння взаємовідносин між метою діяльності і засобом її виконання, а з іншого – умовами діяльності. Узагальнення всіх трактувань поняття “уміння” дає змогу зробити висновок, що це здатність людини виконувати певний вид діяльності. Як відомо, здатність виконувати

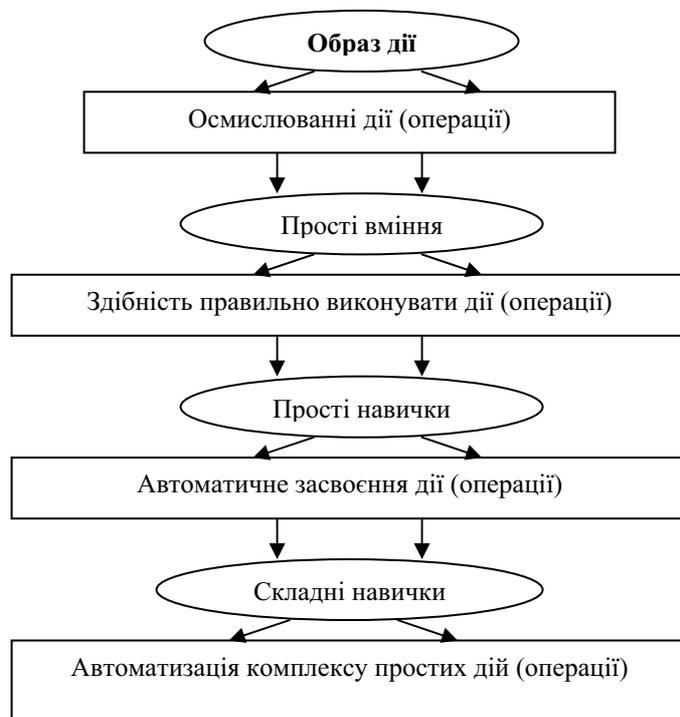


Рис. 1. Процес формування навичок

роботу характеризується ще одним важливим параметром – навичками, під якими варто розуміти ступінь здатності виконувати дії, тобто виконувати їх під меншим контролем свідомості, або автоматично. Процес розвитку умінь і навичок протягом всіх етапів практичної підготовки, за висновком науковців, яка базується на основі знань студентів про конкретну дію, починається з формування у них початкових умінь. Закономірно, що від простих навичок в професійній підготовці переходять до формування складних навичок [13] (рис. 1).

В залежності від числа повторень однієї і тієї ж дії, уміння виконувати її все більш формується та вдосконалюється. Разом з тим, легкість і швидкість, а також певні особливості

оволодіння умінням виконувати ту чи іншу діяльність залежить від власних природних і набутих якостей особистості, зокрема, від задатків і здібностей кожного, його попереднього досвіду.

Практична підготовка має великий вплив на виховання і розвиток всіх сторін особистості. Винятково важливе значення практичної підготовки і для розумового розвитку особистості. Правда, воно суттєво відрізняється залежно від освітньо-кваліфікаційного. Науковці це пояснюють тим, що підвищення кваліфікаційного рівня професійної майстерності потребує збільшення ваги інтелектуальних умінь (уміння бачити проблеми, висувати гіпотези та знаходити їх розв’язання тощо). Значний вплив практичної підготовки відзначається науковцями на процес формування психологічної підготовки, комунікативної,

фізичної, екологічної та естетичної культури [133]. Як зазначає В.М.Мадзігон: “В современной теории и практике соединение обучения с производительным трудом – продуктивной педагогике – акцентируется внимание на необходимости научной организации учебного производства на политехнической основе, что способствовало бы всестороннему и гармоничному развитию молодого человека” [6, С. 7].

Крім загальних завдань практичної підготовки в галузі професійної освіти є конкретні завдання, які формуються, залежно від освітньо-кваліфікаційного рівня, професії та спеціальності. Розробка системи професійної освіти має здійснюватись за принципами дидактики, яка включає зміст навчання, принципи, методи, форми, підготовку викладачів. Дидактичні закономірності знайшли своє конкретне втілення в основних положеннях, які отримали назву принципів (рис. 2).



Рис.2. Закономірності формування знань, умінь і навичок в практичній підготовці студентів

Дидактичні принципи – це система вихідних положень, що визначають закономірності формування знань, умінь і навичок у практичній підготовці студентів. Науковцями виокремлюються принципи [133, 2, 7, 8]:

- органічний зв'язок теорії з практикою;
- відповідності цілей навчання запитам суспільної практики;
- творчого володіння досягненнями педагогіки і передовим досвідом викладання;
- єдність навчання і виховання;
- свідомість і активність студентів;
- самостійність студентів у навчанні;

- науковість, професійна спрямованість навчання і зв'язок його з виробництвом;
- опори на чуттєво-наочне і емоційне в навчанні;
- свідомого і міцного оволодіння знаннями, уміннями і навичками;
- планування і системності (систематичності);
- вибору і застосування доцільних засобів і методів навчання;
- відповідності організованої форми спільної діяльності викладача і студентів змістовній стороні цієї діяльності (зміст, методи, засоби і результати навчання);
- колективного характеру навчання і врахування індивідуальних особливостей студентів; перевірки і самоперевірки результатів навчання на основі регулятивних рішень.

Кожен із зазначених принципів слугує орієнтиром діяльності викладача під час планування практичної підготовки, виступає як необхідний елемент в забезпеченні його цілісності та повноцінності, є самостійним, не замінюється і не поглинається іншими принципами. Разом з тим, всі вони відрізняються взаємозв'язком і взаємопроникненням, тобто ні один з них не може бути реалізованим у повному обсязі без участі інших.

Дослідження специфіки організаційних форм підготовки ІТ-фахівців у ВНЗ I-II ступеня акредитації та вдосконалення їх змістового наповнення є самостійною педагогічною проблемою, вирішення якої надасть можливість суттєво покращити результати навчання.

Специфіку вищого закладу освіти II рівня акредитації – коледжу в системі сучасної вищої освіти України свого часу досліджувала Т. І. Красікова. Розроблена нею модель організації навчального процесу у коледжі економічного профілю спрямована на професійну підготовку фахівців з вищою освітою за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями (молодший спеціаліст, бакалавр) і включає процесуально-дидактичний, організаційно-змістовний, навчально-методичний, результативний компоненти, які відображають процес реалізації державних стандартів вищої освіти з урахуванням специфіки конкретного закладу освіти і професійно-педагогічної діяльності викладачів; враховує сучасні вимоги до фахівців економічного профілю, забезпечує цілісність навчального процесу як системи, наступність у підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Авторка наголошує на тому, що забезпечення внутрішніх зв'язків між компонентами означеної моделі, узгодженість державних стандартів освіти є необхідною умовою досягнення мети діяльності коледжу [4].

На підставі виявлених дидактичних особливостей інтегративного навчання комп'ютерних технологій у професійній підготовці електриків Р. М. Собко показав доцільність побудови та впровадження інтегративного курсу “Основи комп'ютеризації з елементами спеціальної технології” [12].

На основі порівняльного аналізу типових програм циклу фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін для підготовки бакалаврів з економіки у Львівському фінансово-економічному коледжі та коледжах США К. Ф. Беркитою зроблено висновок щодо доцільності зменшення кількості дисциплін у навчальному плані підготовки бакалаврів шляхом інтегрування їх змісту, а також зменшення загальної тижневої кількості аудиторних годин (до 24-26 год.). Поряд з цим дослідницею актуалізується необхідність посилення уваги до самостійної роботи студентів. Впровадження нових технологій – модульного, проблемно-модульного навчання, ділових ігор та інших розглядається як змодельована та педагогічно організована навчально-пізнавальна, науково-дослідна, професійно-виробнича діяльність, спрямована на формування їх соціального та професійного досвіду. Досягненням авторки є також те, що нею розроблено модель “Ділової гра у навчальному процесі фінансово-економічного коледжу”, впровадження якої дозволило

зробити висновок що використання ділових ігор у навчальному процесі відіграє важливу роль у формуванні особистості майбутнього спеціаліста, максимально наближає навчання до реальних виробничих умов та сприяє одержанню більш глибоких теоретичних знань [1].

Успішне розв'язання проблеми професійної підготовки молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, як визначила М. Т. Левочко, залежить від організації навчального процесу, теоретичного та практичного змісту професійної підготовки молодших спеціалістів та чинного стандарту. Вона запропонувала методику організації цієї роботи, яка спонукає навчальні заклади зазначеного профілю нести повну відповідальність за рівень дотримання стандарту, формування у студентів відповідного обсягу якісних знань, умінь і навичок, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою.

Узагальнені результати експериментального дослідження довели, що запропонована методика професійного навчання, розроблена на основі професійних знань, умінь, порівняно з традиційними формами і методами навчання, є більш ефективною за традиційну. Вона сприяє формуванню саме тих умінь, які найбільш важливі й потрібні для майбутньої професійної діяльності фахівців [5].

Авторка стверджує, що впровадження системи активних методів навчання, перш за все, – ділових ігор, дає можливість пов'язати теоретичні знання з практичними, дозволяє глибше пізнавати та об'єктивно аналізувати свої можливості. Здійснене вивчення показало, що гра вчить застосовувати знання на практиці, розвиває творчі здібності, виховує почуття колективізму, посилює інтерес до майбутньої праці, впевненість у правильному виборі майбутньої професії. Як показало дослідження, професійний інтерес студентів до фахової підготовки забезпечувався комплексом методів, котрі включали: діагностичні методи (анкети, тести, опитування), спрямовані на виявлення переважаючих інтересів, нахилів, здібностей здійснювати обліково-економічну роботу; стимулюючі методи, які передбачають розвиток особистісних ресурсів ознайомлення з методами самопізнання та самооцінки; мобілізуючі методи, спрямовані на вдосконалення економічно значущих якостей особистості та їх оперативне застосування в реальних, або змодельованих професійних ситуаціях (вибір власної моделі поведінки, сутність фахової стратегії діяльності тощо).

Поряд з активними методами у навчальному процесі авторка використовувала колективні форми організації навчання (проведення семінарів, конференцій, екскурсій, зустрічей з гуртківцями), які, на її думку, розвивають навички мовлення та фахового спілкування, сприяють формуванню власної думки студентів, а раціональна їх організація і регулярне використання дозволяє піднести на якісно новий рівень вивчення бухгалтерського обліку, розширюючи тим самим творчі здібності студентів.

Дидактичні умови впливу ігрових занять на процес підвищення рівня професійної підготовки у цілісному навчально-виховному процесі кооперативного вищого навчального закладу (ВНЗ) досліджено І. Ф. Полещук. Обмежена кількість випускників з високим рівнем економічної та професійної підготовки автором пояснюється, перш за все, недостатнім впровадженням у навчальний процес новітніх технологій, форм і методів активного навчання. За її висновком, використання ігрових форм і методів в процесі підготовки фахівців економічної сфери дозволяють оптимально враховувати вимоги обраної студентами спеціальності, створювати виробничі ситуації, у яких, вони оволодівають мистецтвом швидко й ефективно вирішувати управлінські завдання, розвивати економічне мислення. Авторка визначила, що використання ігрових форм навчання забезпечує включення студентів у спеціально створені ситуації, що передбачають не одне, а цілу низку професійних рішень. Метою розробленої дисертантом системи стало підвищення ефективності процесу професійної підготовки

студентів ВНЗ I-II рівня акредитації засобами ігрових форм навчання. Відповідно до концепції та методики дослідження запропоновано комплекс ігрових занять, на яких, аналізуючи виробничі ситуації, студенти формують економічне мислення і моделюють основні етапи своєї майбутньої професійної діяльності [11].

Організацію самостійної роботи студентів технічного коледжу в процесі навчання суспільних дисциплін досліджував А. Я. Цюприк. Аналіз практики самостійної роботи студентів технічних коледжів дозволив автору зробити висновок про те, що не завжди враховуються особливості її організації та можливості професійного спрямування під час навчання суспільних дисциплін. Також, за його спостереженнями, недостатня увага приділяється підготовці студентів до самостійної діяльності, підвищенню її результативності як повноцінної складової навчального плану ВНЗ [15].

Автор пропонує розглядати самостійну роботу як вид навчання у закладі освіти, як форму навчання як вид навчальної діяльності студентів та як форму пізнавальної активності особистості. Поняття організації самостійної роботи визначається як впорядкування самостійної роботи за певними вимогами (критеріями, правилами, принципами) і надання їй необхідної форми з метою найкращої реалізації поставленої цілі. Самостійна робота студентів технічного коледжу організовується на основі принципів, що перебувають у діалектичному, змістовому й інших взаємозв'язках і групуються за дидактичними цілями: визначенням стратегічних напрямів самостійної роботи; формуванням якостей майбутнього фахівця як суб'єкта самостійної роботи; реалізацією навчальних технологій самостійної роботи; розробкою методики самостійної роботи студентів у процесі навчання. Принципи організації самостійної роботи студентів визначають порядок досягнення у дидактичному процесі цілей і вирішення завдань самостійної роботи, підвищують ефективність взаємодії "викладач – студент", оптимізують умови навчальної діяльності, дають можливість передбачити результати самостійної роботи й удосконалити технології навчання.

Особливості самостійної роботи пов'язані з такими аспектами: з навчанням у технічному коледжі (професійним спрямуванням навчання, віковими особливостями студентів, розвитком самостійності як професійно важливої якості у процесі навчання, оволодінням самостійною роботою як видом навчання), зі змістом суспільних дисциплін (гуманізацією навчання, формуванням інтелектуальної культури та професійної компетентності майбутнього фахівця, поєднанням самостійної роботи з лекційними та семінарськими заняттями, формуванням умінь роботи з інформаційними джерелами), зі зміною сутності самостійної роботи (організацією самостійної роботи на основі діяльнісного підходу, зміною ролі та функцій викладача і студентів, навчанням самостійній роботі як виду діяльності, представленням результатів самостійної роботи), із вимогами сучасної освіти (особистісно орієнтованим підходом до навчання, активізація пізнавальної діяльності студентів, використанням інноваційних технологій навчання, особистісною адаптацією знань). Важливо, що автор виокремлює відмінності в організації самостійної роботи на різних етапах навчання: на першому курсі робиться акцент на освоєння прийомів самостійної роботи, у подальшому навчанні – на її професійне спрямування [15].

Проблему формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм дослідила І. В. Хом'юк. Визначним в її роботі є те, що було теоретично обґрунтовано педагогічні умови впливу ігрових занять на процес формування умінь самостійної роботи (СР) в навчально-виховному процесі технічного вищого навчального закладу. Аналіз взаємозв'язку знань, навичок і умінь та узагальнення різних підходів до розуміння сутності самостійної діяльності дав можливість визначити уміння самостійної роботи як властивість особистості, яка ґрунтується на раніше засвоєних знаннях і набутих навичках та визначає готовність людини успішно виконувати самостійну діяльність. Важливою педагогічною умовою

ефективного використання ігрових занять професійної спрямованості є створення умов для самовираження особистості, що забезпечують розвиток ініціативності, самостійності та творчості. Доцільність використання ігрових занять полягає в тому, що вони розраховані на більш широкий діапазон мотивів. Так, у студентів, у яких відсутні пізнавальні інтереси, вони можуть викликати ігровий мотив – діяльність буде творчою; для студентів зі стійкими навчальними інтересами ігровий мотив буде лише підкріпленням пізнавальних мотивів [14].

Аналіз підходів до формування пізнавальної самостійності особистості та рівнів її сформованості дав можливість Я. В. Галета обґрунтувати напрями використання інформаційних технологій, які дозволяють цілеспрямовано впливати на розвиток пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу в процесі вивчення предметів загальноекономічного циклу. До них ми відносимо: інформаційні технології як джерело інформації; інформаційні технології як засіб формування прийомів розумової діяльності; інформаційні технології як засіб організації пошукової діяльності студентів. В межах визначених напрямів нами виокремлено функції інформаційних технологій в процесі формування пізнавальної самостійності студентів, а саме: спрямовуюча, інформативна, операційна, діагностична. Аналіз наявних комп'ютерних програм дозволив розробити критерії відбору інформаційних технологій для застосування їх в процесі формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу. До них ми відносимо такі: з якою метою викладач збирається використовувати те чи інше програмне забезпечення; чи відповідає інформаційний зміст комп'ютерної програми змісту предмету; чи спрямована інформація та спосіб її пред'явлення на формування в студентів уміння здобувати власні знання; якою мірою комп'ютерна програма інтенсифікує навчальну діяльність студентів, вимагає від них активного залучення до роботи з наданою інформацією [3].

Цінним, на нашу думку, в дослідженні Я. В. Галета є те, що ним доведено, що необхідною умовою ефективного розвитку пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу є критеріально-рівневий підхід до оцінки її сформованості. Відповідно обґрунтовано критерії: рівень розумового розвитку, ставлення даної особи до навчання, її прагнення опанувати різні способи пізнання, мобілізація вольових зусиль щодо подолання труднощів у навчанні та досягнення поставленої мети. Показниками пізнавальної самостійності було визначено: ступінь розвитку логічного мислення, ступінь сформованості загально-навчальних умінь, ступінь сформованості системи провідних знань, ступінь розвитку пізнавального інтересу.

Разом з тим, кількість і застарілість проблем, які супроводжують процес підготовки молодших спеціалістів вже багато років, законодавча невизначеність точного місця в структурі вищої освіти майбутнього, слабкість інноваційної діяльності у запровадженні новітніх освітніх технологій, нових форм зв'язків з роботодавцями, на фоні демографічної ситуації викликає небезпеку переходу діяльності училищ, технікумів і коледжів в режим стагнації і руйнування, якщо не будуть вжиті необхідні заходи.

Здійснений аналіз тенденцій розвитку професійної підготовки у галузі інформаційної діяльності дав змогу виявити наявність суперечностей між темпами розвитку інформаційної техніки, технології, засобів масової інформації і змістом, формами та методами професійної підготовки молодших спеціалістів ІТ-фахівців у індустріальному коледжі. Було встановлено, що характеру та змісту професійної діяльності ІТ-фахівця у галузі інформаційної діяльності властиві специфічні соціально-професійні особливості, які потребують додаткової практичної підготовки.

Практична підготовка не знаходить належного відображення в навчальних планах, програмах, формах та методах навчання, що використовуються у навчально-виховному процесі при професійній підготовці молодших спеціалістів.

Аналіз психолого-педагогічних особливостей професійної діяльності ІТ-фахівців у галузі ІКТ діяльності дав змогу виявити низку організаційно-дидактичних умов, врахування яких значно допомагає при вдосконаленні професійної підготовки молодших спеціалістів з інформаційної діяльності у індустріальному коледжі.

Як показав аналіз взаємозв'язків між соціально-економічними потребами суспільства, вимогами ринку праці і професійним навчанням молодших спеціалістів у галузі інформаційної діяльності, успішному вирішенню означених суперечностей може сприяти *реалізація навчально-виховного процесу на базі розробленої методики, яка передбачає взаємозв'язок змісту, форм та методів навчання та спрямована на формування дидактичного професійного простору*. Але, “не можна залишати поза увагою проблему посилення відповідальності самого студента за результати навчання в ситуації, коли йому надається велика кількість можливостей вибору різноманітних форм навчання, необхідної інформації за умов дефіциту часу. За такої ситуації важливо допомогти студентам правильно організувати режим навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей кожного” [9, С. 237].

Список використаних джерел

1. Беркита К. Ф. Організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / К. Ф. Беркита; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 19 с.
2. Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М. : Изд-во инс. проф. обр. Мин. обор. России, 1995. – 336 с.
3. Галета Я. В. Формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами інформаційних технологій. Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я. В. Галета; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 27 с.
4. Красікова Т. І. Організація навчального процесу у коледжі економічного профілю. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. І. Красікова; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 22 с.
5. Левочко М. Т. Професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Т. Левочко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
6. Мадзигон В. Н. Продуктивная педогогика. Политические основы соединения обучения с производительным трудом: Монография. – К.: “Педагогічна думка”, 2007. – 360с.
7. Ничкало Н. Г. Педагогічна книга майстра виробничого навчання. К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
8. Организация и методика производственного обучения : [Учеб. для индустр.-пед. техникумов и повышения квалификации мастеров произв. обучения : Пер. с рус. / И. Г. Коваленко, В. А. Саюшев, А. Н. Веселов и др.], Таллин Валгус 1987. – 366 с.
9. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник і наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К : “Педагогічна думка”, 2007. – 360 с.
10. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник і наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 4. Педагогіка і психологія вищої школи. – К : “Педагогічна думка”, 2007. – 440 с.
11. Полещук І. Ф. Підвищення рівня професійної підготовки студентів економічних спеціальностей засобами ігрових форм навчання. Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. Ф. Полещук; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
12. Собко Р. М. Дидактичні особливості інтегративного навчання комп'ютерних технологій у професійній підготовці електриків. Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. М. Собко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.

13. Федорченко В.К., Фоменко Н.А., Скрипник М.І., Цехмістрова Г.С. Педагогіка туризму/ К. : Видавничий дім "Слово", 2004. - 296 с.
14. Хом'юк І. В. Формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В. Хом'юк; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
15. Цюприк А. Я. Організація самостійної роботи студентів технічного коледжу у процесі навчання суспільних дисциплін Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. Я. Цюприк; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

In the article the problem of practical preparation of IT-specialists is probed in the institute of higher of I-II of level of accreditation; specific of organizational forms of preparation of students and perfection of them semantic filling.

Keywords: *IT-specialist, practical preparation, ability, skills, information technologies, professional activity.*

УДК 373.5.016:004

Моцик Р.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМП'ЮТЕРА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкриваються особливості застосування персонального комп'ютера в професійній діяльності вчителя початкових класів.

Ключові слова: *вчитель, навчання, інформатика, інформаційні технології, комп'ютер.*

У сучасних умовах, коли комп'ютер став неодмінним атрибутом багатьох професій, навчанню інформатики приділяється велике значення. Вчителі початкових класів повинні володіти достатніми знаннями та мати сформовані навички використання досягнень сучасних інформаційних технологій в своїй професійній діяльності. Зазначене є одним із першорядних завдань комп'ютеризації освіти.

Метою даної статті є визначення місця та ролі в професійній діяльності вчителя початкових класів персонального комп'ютера.

Навчання молодших школярів має свої особливості як за змістом, так і за організаційними формами, методами і засобами навчання. В теперішній час, коли одним з пріоритетних напрямів є посилення ролі вчителя початкових класів, він повинен знаходитися в епіцентрі інноваційної діяльності школи, від нього чекають діяльності наповненої новим змістом, новими технологіями проектування та організації навчально-виховного процесу. Сучасний вчитель уже сьогодні не може обійтися без використання проектора, цифрових фотоапаратів, відеокамери, телевізора, відеомагнітофона, сенсорної дошки та персонального комп'ютера.

Досліджуючи впровадження інформаційних технологій в навчально-виховний процес, Г.А. Дегтярьова свідчить: "Використовуючи навчальні комп'ютерні програми при викладанні того чи іншого предмету, вчитель створює ситуацію творчого пошуку, вибудовує навколо навчального матеріалу цікавий ігровий сюжет, чим підвищує пізнавальну активність та позитивну мотивацію учнів до опанування знаннями.

Позитивна мотивація сприяє підвищенню такого важливого дидактичного чинника гуманізації, як пізнавальна активність школяра. Ця складна категорія формується через інтерес, мету, потреби тощо. Використання ІКТ відповідає гуманістичній парадигмі в тому аспекті, що вони сприяють як накопиченню знань, так і, головне, розвивають потребу в їх постійному надбанні. Учитель, який використовує інформаційні освітні технології на практиці, підвищуючи позитивну мотивацію та пізнавальну активність учнів, спонукає їх до самостійної діяльності” [3].

Безумовно, розглядаючи проблему застосування ПК в професійній діяльності вчителя, варто наголосити, що традиційне навчання скасувати не тільки неможливо, але й не потрібно. Вчитель повинен усвідомлювати, що традиції і новації – це дві сторони одного цілого, які роблять навчально-виховний процес навчання у дійсності творчим.

Проведений аналіз стану навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах дозволив виявити суперечність між вимогами суспільства до підготовки сучасного вчителя початкової школи, здатного до використання комп’ютерно-орієнтованих засобів навчання у своїй професійній діяльності, і практикою підготовки студентів. Адже часто в процесі навчання в ВНЗ комп’ютер розглядають переважно як об’єкт вивчення, не акцентуючи увагу на тому, що він є потужним засобом навчання, використання якого допоможе вчителю вирішувати дидактичні та методичні завдання на якісно вищому рівні [1].

Ідея вирішення проблеми розробки ефективної системи навчання майбутніх учителів стає неможливою без усебічного аналізу всіх складових навчальної діяльності суб’єктів навчання, зокрема глибокого аналізу психофізіологічних особливостей сприйняття ними навчального матеріалу, усвідомлення свого місця у навчально-виховному процесі, використання всіх можливих чинників покращення результатів цього процесу. Щодо професійного навчання, яким є навчання майбутніх учителів молодших класів, то його зміст повинен визначатись особливостями майбутньої педагогічної діяльності, тобто певною мірою відображати навчально-виховний процес початкової школи.

Дослідники цієї проблеми зазначають, і ми погоджуємось з їх висновками, що уміння використовувати ПК як засіб навчальної діяльності може слугувати одним із складових компонентів підготовки творчого вчителя [6]. Одним із напрямів підготовки вчителя початкових класів до використання інформаційних технологій, а саме ПК, є ознайомлення студентів з можливими варіантами програмного забезпечення:

- навчальні програми з предметів: математика, українська мова, англійська мова, природознавство, музика, образотворче мистецтво;
- програми універсального призначення для проведення тренувальних вправ або контролю знань учнів;
- програми-шаблони для створення навчальних програм та методичного забезпечення уроку.

Як свідчать практики, використання ПК та впровадження ІКТ взагалі в навчально-виховний процес, розвивають ідеї програмованого навчання, відкривають абсолютно нові, ще не досить повно досліджені технологічні особливості навчання, які пов’язані з унікальними можливостями сучасних комп’ютерів і телекомунікацій як засобу управління в навчально-виховному процесі [8]:

- формування умінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей;
- підготовку особистості для плідного існування в “інформаційному суспільстві”;
- надання кожному такий об’єм навчального матеріалу, який він може засвоїти в залежності від особистісних характеристик;
- формування дослідницьких умінь, умінь приймати оптимальні рішення.

ІКТ можуть впроваджуватися в трьох варіантах:

- як “проникаюча” технологія (застосування комп’ютерного навчання при вивченні окремих тем, розділів та для виконання окремих дидактичних завдань);
- як основна, яка є найбільш значущою частиною з технологій, які використовуються;
- як монотехнологія (коли все навчання, все управління навчальним процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, спираються на застосування комп’ютера).

У педагогіці ідеї впровадження комп’ютера в навчально-виховний процес не є новими, але спроби механічного перенесення змісту навчання, зокрема інформатики, з основної школи у початкову не можуть бути успішними без суттєвого адаптування як змісту, так і методів та засобів його подання, пошуку й впровадження нових організаційних форм навчання.

Реалізуючи науковий підхід до використання ПК вчителем, С.М. Хомич, С.П. Новиков роблять висновки про те, що це найбільш ефективний і багатофункціональний засіб, який інтегрує в собі потужні розподілені освітні ресурси, може забезпечити формування та прояв ключових компетенцій учня, насамперед, інформаційної і комунікативної [5].

Вміння вчителя ефективно використовувати персональний комп’ютер є складовою його фахової готовності, яка безпосередньо пов’язана з дидактичними умовами навчання.

Впровадження нових навчальних предметів у молодших класах, навіть незначні коригування форм, методів і засобів навчання, неможливі без відповідних суттєвих змін у навчально-виховному процесі педагогічних вищих навчальних закладів. У цьому контексті О.В. Суховірський зазначає: “Важливим фактором, який потрібно враховувати при підготовці майбутнього вчителя початкової школи, є відмінності у прикладному програмному забезпеченні. Вони спричинені різними комп’ютерними засобами, наявними у навчальних закладах. Більш застарілі, безумовно, використовують ранні версії операційних систем та прикладних програм. Методи застосування різних версій програм досить подібні. Проте сучасніші мають більше можливостей і, як наслідок, певні особливості використання. В сучасних умовах неможливо здійснювати підготовку вчителя з урахуванням особливостей кожного програмного продукту. Але, на нашу думку, цього й не потрібно робити. Студент повинен мати елементарні навички роботи з комп’ютерною технікою, знати її основні можливості для реалізації своєї майбутньої професійної діяльності та вміти знаходити потрібну інформацію, зокрема і про методи використання даного засобу” [8, с. 146-147].

Щороку зростає показник забезпеченості загальноосвітніх навчальних закладів комп’ютерною технікою та електронними педагогічними програмними засобами – вже в 2007 р. ЗНЗ України було забезпечено ПК на 80 відсотків [7]. Звісно, в таких умовах вчитель має бути підготовленим до застосування ПК, мати відповідні інформаційно-комунікаційні компетентності, які можуть бути представлені як система компетентностей [2] (рис.1):

- технологічна (усвідомлення комп’ютера як універсального автоматизованого робочого місця для будь-якої професії);
- алгоритмічна (усвідомлення комп’ютера як універсального виконавця алгоритмів і універсального засобу конструювання алгоритмів);
- модельна (усвідомлення комп’ютера як універсального засобу інформаційного моделювання);
- дослідницька (усвідомлення комп’ютера як універсального технічного засобу автоматизації навчальних досліджень);
- методологічна (усвідомлення застосування комп’ютера як основи інтелектуального технологічного середовища).

Отже, інформаційно-комунікаційні компетентності можна визначити як: сукупність знань, навичок та вмінь, які формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям а також здатність до педагогічної діяльності з використанням ПК.

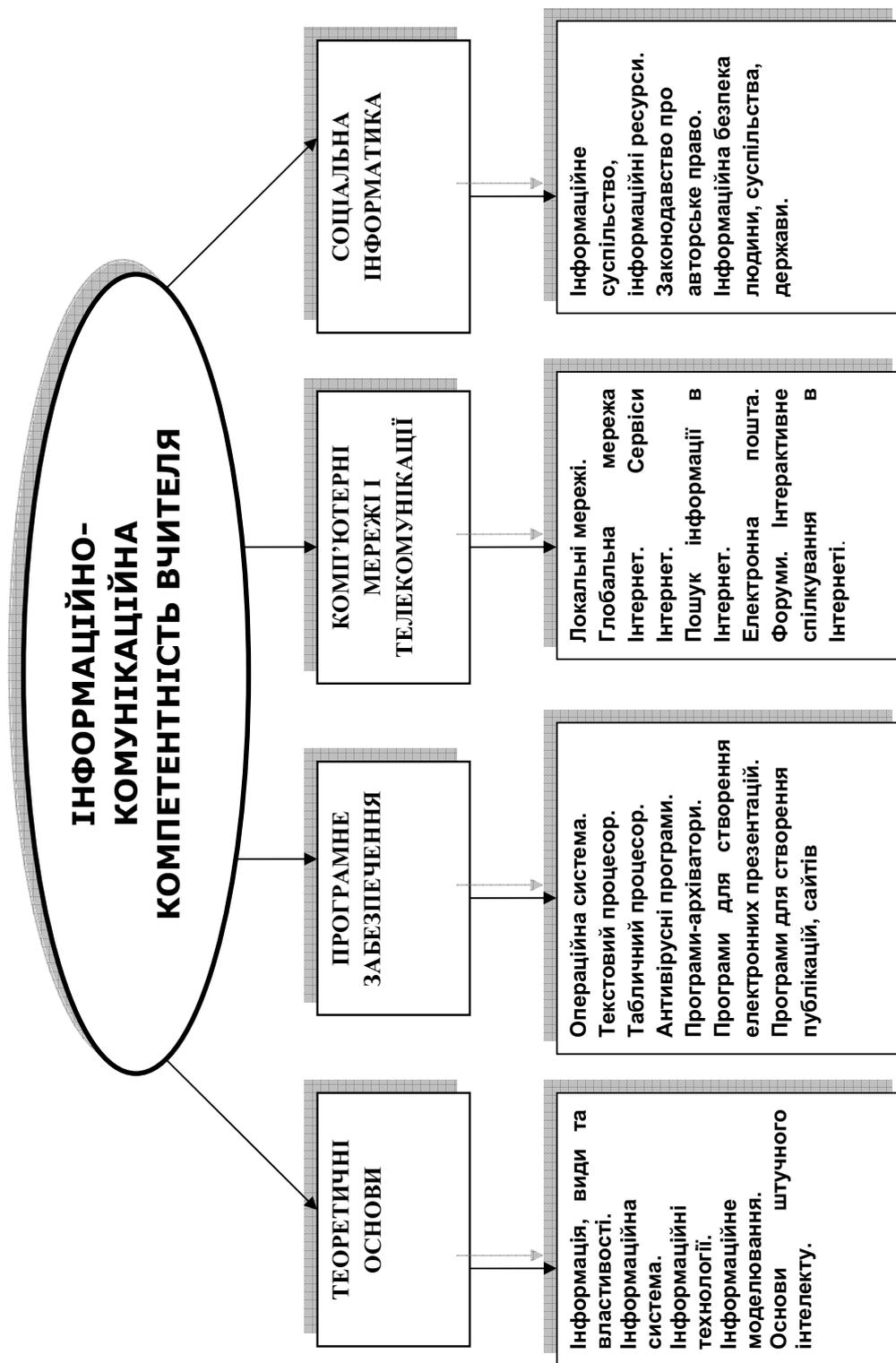


Рис. 1. Структура загальної інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів

Разом з тим, оцінюючи можливість забезпечення багатомодального подання навчального матеріалу завдяки впровадженню у навчально-виховний процес комп'ютерів, можна згадати Я.-А.Коменського, який у своїй праці "Велика дидактика" писав "... Все, що тільки можна, давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями..." [4].

Цілі, зміст, прийоми, форми, методи, засоби навчання в початковій школі – це та професійна основа, якою повинен володіти кожний вчитель. Вона закладається протягом усього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, проходження педагогічної практики та діяльності на посаді вчителя. Потреби молодших школярів як інтелектуальні, так і фізичні, психологічні особливості цього віку визначають діяльність педагога і зміст початкової освіти в цілому. Саме тому специфіка навчальної діяльності і, безумовно, особливості впровадження нових інформаційних технологій суттєво впливають на умови підготовки спеціалістів та на зміст освіти.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Освіта в Україні в контексті суспільних проблем та суперечностей / В.П. Андрущенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Зб. наук.пр. до 10-річчя АПН України. – Ч. 2. – Харків : "ОВС", 2002. – 416 с.
2. Воротникова І.П. Система підготовки вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності у післядипломній освіті. [Електронний ресурс]: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференція "Андрогогічні засади професійного розвитку педагогів та керівників ЗНЗ у системі післядипломної освіти" – 2008. – ЛОІППО, Луганськ – Режим доступу http://www.loippo.lg.ua/konf_ikt.doc
3. Дегтярьова Г.А. Інформаційні технології як засіб гуманізації навчально-виховного процесу / Дегтярьова Г.А. //Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук, праць/ Редкол. – К.:НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – 263 с.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика / Коменский Я.А. // Учитель: статьи, документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы. – М. : Политиздат, 1991. – С. 70-72.
5. Новиков С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / Новиков С.П. // Педагогика. – 2003. – № 9. – С.32-38.
6. Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Наук.метод. зб., вип..8: Педагогіка / Редкол.: І.І. Мархель (гол.ред.) та ін. – Одеса : Друк, 2001. – 242 с.
7. Ратовська С.В. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів [Електронний ресурс]/ Ратовська С.В.// Четверта Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція Режим доступу <http://intkonf.org/>
8. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: Дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійного навчання"/ Олег Васильович Суховірський. – К., 2005. – С. 303.

The article depicts the modern type of the specialty "ABC-classes" and the role of readiness to use a personal computer as means of training activity.

Key words: *teacher, education, computer, informatics, information technologies*

УДК 373.3.016:51

Моцик Н.Д., Моцик Б.В.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглядаються практичні аспекти використання інтерактивних технологій при навчанні математики в початкових класах.

Ключові слова: інтерактивні технології, урок, математика, початкові класи.

Процес реформування школи, який відбувається відповідно до закону України “Про загальну середню освіту”, Концепції загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальноосвітньої освіти, забезпечує системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання. В учителів з’являється можливість застосовувати нові активні технології навчання, цінні й для кожного учня.

У сучасному інформаційному суспільстві, коли високорозвинені технології потребують нової системи мислення, школа повинна навчити учнів комунікативності, уміння працювати з будь-якою інформацією, уміння мислити неординарно, гнучко, залежно від ситуації. Готувати дитину до життя у суспільстві допомагають інтерактивні технології навчання, які широко застосовуються на Заході, а в останнє десятиріччя поширилися і в нашій державі, хоча для української школи вони не є новими.

Для того, щоб учень добре навчався, протягом уроку він повинен постійно бути включений у процес учіння шляхом спілкування з учнями, учителем. Уроки математики, організовані за інтерактивними технологіями, сприяють розвитку мислення учнів, уміння вислухати товариша і зробити свої висновки, вчать поважати думку іншого та аргументувати свою тощо.

Розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти в працях В.Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х років (Ш.Амонашвілі, В.Шаталова, Є.Ільїна, С.Лисенкової тощо). Інноваційні педагогічні технології розглядають І.А.Зязюн [4], О.М.Пехота [4], О.І.Пометун [5], Л.В.Пироженко [5], І.М.Дичківська [1] тощо. Вони розкривають загальні засади педагогічної інноватики, різноманітні аспекти готовності педагога до інноваційної діяльності, знайомлять з новітніми підходами до організації навчання – інтерактивними технологіями.

Мета статті – розкрити практичні аспекти використання інтерактивних технологій при навчанні математики в початкових класах.

Технологія інтерактивного навчання – така організація навчального процесу, за якої неможлива відмова від участі у процесі пізнання:

- 1) кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він несе відповідальність і повинен публічно відзвітувати;
- 2) від роботи кожного учня залежить якість виконання поставленого перед групою завдання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, висловлювання своєї точки зору стосовно тієї чи іншої проблеми, вміння доказово міркувати, спільно вирішувати питання на основі аналізу наданої інформації та конкретних обставин. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це – співнавчання, взаємонавчання, де учень і учитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з товаришами, критично мислити, поважати думку інших, приймати продумані та обґрунтовані рішення.

Застосування інтерактивних технологій ставить нові вимоги до структури уроку. Як правило, структура таких уроків складається з п'яти етапів: мотивації; оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; усвідомлення матеріалу, інтерактивної вправи – центральної частини заняття; рефлексії (підбиття підсумків), оцінювання результатів уроку.

Перший етап уроку – мотивація. Мета цього етапу – сфокусувати увагу учнів на проблемі, яку будемо розглядати і викликати їх інтерес. Мотивація тісно пов'язана з темою уроку, вона психологічно готує учнів до її сприйняття, налаштовує їх до роботи на уроці.

Другий етап уроку – оголошення теми та очікуваних навчальних результатів.

Мета – забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності на уроці, тобто того, чим вони будуть займатися, чого вони повинні досягти і чого від них чекає вчитель. Доцільно залучати до визначення очікуваних результатів усіх учнів.

Третій етап – надання необхідної інформації. Мета цього етапу уроку – дати учням достатньо інформації, для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання. Це може бути пояснення нового матеріалу (міні-лекція), повторення раніше вивченого матеріалу, який буде використано на уроці.

Четвертий етап – усвідомлення матеріалу, інтерактивна вправа – основна частина уроку. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку.

П'ятий етап – рефлексія (підбиття підсумків), оцінювання результатів уроку. Рефлексія – етап уроку, на якому учні роблять огляд того, що було вивчено на уроці, як вони усвідомили новий матеріал, чого досягли. Рефлексію та оцінювання навчальних результатів можна проводити за переліком очікуваних результатів, які були сформульовані на початку уроку і записані на дошці. Ключовою функцією рефлексії є повернення до очікуваних навчальних результатів і можливість переконатися у тому, що учні їх досягли.

Однією з умов використання інтерактивних технологій навчання є використання групових форм організації діяльності учнів у межах класно-урочної системи навчання.

Важливим елементом при організації такого навчання є позитивна взаємозалежність членів групи, коли для всіх стає цілком зрозуміло, що:

- а) зусилля кожного члена групи потрібні й незамінні для успіху всієї групи;
- б) кожний член групи робить унікальний внесок у спільні зусилля групи завдяки його можливостям чи ролі під час виконання завдання.

Найчастіше парну і групову роботу проводять на етапі застосування набутих знань.

Уроки математики за інтерактивними технологіями можна проводити у 1-4 класах. В даному випадку різниця може полягати у виборі методів навчання залежно від вікових особливостей учнів. У 1 і 2 класах можна застосовувати більше унаочнення, роздаткового матеріалу, шаблонів, тоді як у 4-му класі – давати більшу кількість самостійних завдань. Фактично вчитель застосовує групові форми роботи, але на новому змістовому і конструктивному витку. Особливість виконання вправ за інтерактивними технологіями полягає у тому, що будь-яка вправа або завдання складається з трьох елементів: 1) інструкція; 2) дія; 3) рефлексія (осмислення), тобто спочатку іде пояснення як робити, далі учні виконують завдання, а в процесі рефлексії пояснюють, чому саме такий варіант, шлях, дію вибрали.

Всі учасники уроку повинні бути позитивними (так краще сприймається і засвоюється інформація). Тому так важливо у спілкуванні обходитись без частки не, намагатись замінити слово з не - на інше. Наприклад: “не перебивати один одного” - “бути толерантними”. Учні повинні намагатись уникати слів “розподіляйтесь”, “розділитись” у групи, пари, трійки... Запам'ятайте: учасники

навчального процесу об'єднуються у пари, трійки, групи тощо. Вже на занятті ми таким чином закладаємо здатність учнів до об'єднання, до праці "разом", до об'єднаної країни, держави або нації.

Все, що пропонують учасники навчального процесу, має бути прийняте і обговорене. Запобігайте оцінці у вигляді "правильна відповідь", "неправильна відповідь", "добре", "погано". Вчитель на уроці лише допомагає опанувати інформацію дітям і прийняти власні рішення, висновки тощо. Обов'язково стежте за тим, щоб хтось не залишився поза увагою, осторонь від обговорення.

Рішення груп, особистостей треба сприймати серйозно, якщо бажаєте налагодити процес навчання у взаємодії і розвитку навичок критичного мислення. Ми не говоримо про те, що з учнями забороняється жартувати, говорити компліменти, підбадьорювати, бажано лише не відволікати їхню увагу і з повагою ставитись до всіх виступів.

Уникайте закритих запитань, тобто таких, на які можна дати відповіді "так" або "ні". Вживайте відкриті запитання, які починаються зі слів "як", "чому", "який". Заохочуйте всіх учасників навчального процесу до висловлення своїх думок, ідей тощо. Демонструйте увагу до всіх, дякуючи кожному за запитання і за відповідь. Це стимулює присутніх і надалі ділитись своєю інформацією, яку в інший спосіб вони б вагались висловити, або вважали за недоцільну.

Для прикладу ознайомимось з планом-конспектом уроку математики у першому класі

Тема. Порівняння чисел і виразів. Вправи і задачі на засвоєння таблиць додавання і віднімання числа 2.

Очікувані результати: після цього уроку учні зможуть:

- називати натуральний ряд чисел від 1 до 20;
- порівнювати числа від 1 до 20;
- складати задачі за малюнком;
- креслити і вимірювати відрізки.

Обладнання: підручник, таблиці.

Хід уроку

I. Організація навчальної діяльності учнів (8 хв)

1. Усний рахунок

- Порахуйте до 20 «ланцюжком».
- Порахуйте від 20 до 1 «ланцюжком».
- Назвіть числа між 4 і 9.
- Назвіть всі числа, менші за 5, 8, 12.
- Із чисел 11, 12, 13, 14, 15, 16 (записані на дошці) назвіть – найменше, найбільше; парні, непарні числа.

2. Робота в парах

У кожній парі кожний учень записує 3 одноцифрових і 3 двоцифрових (до 20) числа. Учень у парі питає свого товариша про:

- парні і непарні числа;
- найбільше і найменше число в межах 20;
- сусідів вибраного числа.

3. Задача для усного рахунку:

У павука 8 очей, а у жука – 2. На скільки очей більше у павука, ніж у жука? (Павуки за допомогою своїх будівель (павутиння) ловлять мух. На сьогоднішній день одне з головних завдань – не нищити павуків та їх будівлі).

II. Мотивація навчальної діяльності (3 хв)

- Назвіть будь-яке парне двоцифрове число, яке менше за 18.
- Дайте характеристику цьому числу.
- Як правильно записати двоцифрове число?

- Запишемо число під рахунок.
- Як ви думаєте, про які числа сьогодні піде мова?

III. Повідомлення теми уроку та очікуваних результатів (1хв)

IV. Надання необхідної інформації (9 хв)

1. Технологія “Мікрофон”.

Технологія проводиться за допомогою незакінчених речень і мікрофона. Учні по черзі беруть мікрофон і продовжують речення. Відповідає той, у кого мікрофон.

“Мені подобаються число , його сусіди і .

2. Технологія “Метод Прес”.

Діти “ланцюжком” описують по одному числу із натурального ряду.

Наприклад: “Я вважаю, що число 7 більше за 2, тому що в натуральному ряді кожне наступне число більше за попереднє, а 7 в натуральному ряді стоїть після числа 2, наприклад, 2 більше за 1, отже 7 більше за 2.”

3. Робота в групах

Клас ділиться на три групи. Перші дві групи – це прості групи, третя група – це група експертів. Учні розв’язують задачі, користуючись планом роботи над задачею.

1. Уважно розглянь скорочений запис.
2. Про що йдеться в задачі?
3. Назви опорні слова.
4. Назви числові дані.
5. Постав запитання до задачі.
6. Якою дією розв’язується дана задача?
7. Розв’яжи задачу.

I група:

У I пакеті – 6 кг крупи
У II пакеті - ?, на 2 кг б.

Розв’язання

1) $6 + 2 = 8$ (кг)

II група:

Гусак – 7 кг
Кріль - ?, на 2 кг м.

Розв’язання

1) $7 - 2 = 5$ (кг)

III група: складає і розв’язує обидві задачі.

V. Інтерактивна частина уроку (14 хв)

1. Технологія “Обери позицію”

1) Інструктування

- Потрібно розв’язати приклади, в яких є помилки.

2) Об’єднання учнів у дві групи:

I група – вищої складності

II група – достатньої складності.

Пропонуємо учням дві позиції:

- так, у прикладах є помилки;
- ні, приклади розв’язані вірно.

3) Виконання завдань

I група

$7 + 5 = 13$

$10 - 3 = 7$

$8 - 4 = 4$

$5 + 2 = 7$

II група

$4 + 5 = 8$

$12 - 3 = 8$

$9 - 3 = 6$

$11 - 2 = 10$

2. Робота з підручником

1. Порівняйте вираз і число

$$6 + 2 > 7 \qquad 6 + 1 \boxed{} 8 \qquad 4 + 2 \boxed{} 5$$

$$6 + 2 < 10 \qquad 6 - 1 \boxed{} 5 \qquad 9 - 1 \boxed{} 8$$

2. Визначте, куди полетять м'ячі.

- розгляньте малюнок у підручнику;
- розв'яжіть приклади;
- визначте, куди полетять м'ячі.

3. Напишіть числа від найменшого до найбільшого

5, 4, 7, 8, 6, 9.

VI. Фізкультхвилинка (3 хв)**VII. Закріплення вивченого матеріалу (3 хв)**

Вправа "Мікрофон"

Учні усно розв'язують приклади і оголошують відповіді в мікрофон.

$$12 \text{ см} = \boxed{} \text{ дм } \boxed{} \text{ см}$$

$$15 \text{ см} = \boxed{} \text{ дм } \boxed{} \text{ см}$$

$$17 \text{ см} = \boxed{} \text{ дм } \boxed{} \text{ см}$$

$$20 \text{ см} = \boxed{} \text{ дм } \boxed{} \text{ см}$$

Накресліть у зошитах ці відрізки у сантиметрах.

VIII. Підсумок уроку (4 хв)

- Вам сподобалося заповнювати натуральний ряд чисел?
- Чи важко було визначати сусідів числа?
- Вам цікаво було складати задачі за планом?
- У чому ви відчували утруднення?

Отже, використання інтерактивного навчання допоможе вчителю зробити процес навчання цікавим, різноманітним, ефективним, демократичним.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Дичківська І.М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).
2. Інтерактивні технології навчання у початкових класах [авт.-упор.І.І.Дівакова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 180 с.
3. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи [Упорядн. О.В. Стребна, А.О.Соценко]. – Х. : Основа, 2006. – 176 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / [Пехота О.М., Будак В.Д., Старева А.М. та ін.]; за ред. І.А.Зязюна, О.П.Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Пометун О.І., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.

The article depicts the practical aspects of using interactive technologies at teaching mathematics in primary school.

Key words: *interactive technologies, lesson, mathematics, primary school.*

УДК 378.147-051:373.3

Шишкіна М.П., Татауров В.П.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуті питання стану формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів в Україні та за її межами. Розкриваються складові частини інформаційно-комунікаційної компетентності, доцільність створення комп'ютерно-орієнтованого навчально-методичного комплексу для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова. Інформатична компетентність, інформаційно-комунікаційної компетентність, ІКТ-компетентність, комп'ютерно-орієнтований, навчально-методичний комплекс, ІКТ-компетентність майбутніх вчителів початкових класів.

Загальна тенденція інтеграції національної освіти до європейського освітнього простору передбачає реформування освітніх стандартів та їх гармонізацію з міжнародними. У багатьох країнах ЄС та США розроблені і прийняті стандарти інформаційно-комунікаційних компетентностей, що застосовуються в галузі освіти. В Україні цей процес також триває. В цьому році розроблено проект Національної рамки кваліфікацій, що свідчить про наміри узгодити українську систему оцінювання кваліфікацій, що надаються у сфері освіти і праці [9], з міжнародною. Ця рамка постає інструментом зіставлення кваліфікацій на єдиній критеріальній основі, яку складає компетентнісний підхід.

За визначенням Організації економічного співробітництва та розвитку, інтерактивне використання засобів є однією з ключових компетентностей сучасного фахівця [7]. Ця компетентність передбачає здатність майбутнього вчителя до організації нових форм взаємодії із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). У зв'язку з цим, у більшості європейських країн, США, Австралії, Канаді та інших уже прийнято стандарти інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх вчителів. В цих країнах на перший план висуваються науково-методичні питання перебудови навчальних курсів, з тим, щоб зробити опанування ІКТ максимально ефективним, таким, що відповідає сучасному рівню розвитку технологій [15].

Зокрема, процес оновлення методичного забезпечення навчального процесу у вищій школі стосується формування інформаційно-комунікаційної (ІК-компетентності) або точніше інформаційно-комунікаційно-технологічної (ІКТ-компетентності) майбутніх вчителів початкової школи. В той же час, питання розвитку ІКТ-компетентностей учнів і вчителів у початковій освіті поки що залишається мало розробленим. Нині електронні засоби навчання все інтенсивніше проникають у навчальний процес цієї ланки освіти, тому визначення структури і рівнів ІКТ-компетентностей майбутніх вчителів початкових класів постає актуальним і важливим завданням.

Метою роботи є: аналіз поняття ІКТ-компетентності майбутніх вчителів початкових класів, її складових, сучасних тенденцій і шляхів її формування.

Сучасний етап розвитку освіти висуває нові вимоги як до якості підготовки фахівців, так і до інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Застосування ІКТ має ґрунтуватися на основі міжнародних відкритих стандартів та на новітніх освітніх технологіях для забезпечення підвищення якості підготовки та розвитку в учнів та студентів компетентностей ХХІ століття (комунікативність, креативність,

критичність мислення, робота у групі та ін.) та предметних компетентностей. Сучасні електронні освітні ресурси, що застосовуються у навчальному процесі, характеризуються такими інноваційними якостями: високою інтерактивністю, повномасштабною мультимедійністю, мобільністю. Це все зумовлює необхідність формування ІКТ-компетентностей учнів та вчителів для того, щоб потенціал інформаційних технологій міг бути використаний у повній мірі.

На жаль, як свідчать дослідження, досить часто спостерігається розрив між рівнем ІКТ – компетентності учнів і вчителів не на користь останніх. Тому, поряд з освоєнням технологій та шляхів їх педагогічного використання необхідно також сформувати компетентність учителя щодо впливу сучасного освітнього середовища на розвиток дитини, щоб допомогти їй зорієнтуватися в сучасному суспільстві і сформувати навички доцільного і коректного використання ІКТ для досягнення навчальних та професійних цілей та уникнення їх негативних наслідків як на здоров'я, так і на навчання. Особливого значення набувають ці проблеми у початковій освіті, коли діти ще дуже вразливі до різноманітних навчальних впливів, зокрема, із використанням ІКТ. Молодший шкільний вік має свої особливості у плані використання і впровадження засобів ІКТ, враховуючи психофізіологічні особливості розвитку дитини [4].

Проблемами формування різних аспектів інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів розкриті у роботах Г.П. Лаврентьевої [4], Р.В.Моцика [5], О.В. Нікулочкіної [6], Л.Є. Петухової, [8], Суховірський О. В. [12], Ситникова Л.Д. [10], О.І. Шиман [13] та ін.

Існує ряд навчальних дисциплін, які дають загальні уявлення майбутнім вчителям початкових класів, щодо використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів у навчальному процесі та підвищення свого професійного рівня, наприклад: «нові інформаційні технології та технічні засоби навчання», «використання комп'ютера на уроці», «теоретична інформатика». Дані предмети закладають певну основу інформаційної та інформатичної компетентності.

Однак існує протиріччя між зростанням освітніх вимог до професійної підготовки вчителів та недостатнім застосуванням у навчальному процесі сучасних ІКТ технологій; між об'єктивною потребою у використанні ефективних програмно-педагогічних засобів для навчання студентів і браком науково-методичного забезпечення їх застосування; між недостатньою кількістю якісних вітчизняних україномовних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів, що узгоджувалися б із сучасними досягненнями педагогічної науки, і необхідністю їх масового використання; між дидактичними можливостями інформаційних комп'ютерних технологій і відсутністю системності, систематичності їх використання в навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Крім того, залишається поза увагою дослідників проблема ефективної інтеграції окремих апаратно-програмних засобів навчального призначення і комп'ютерних технологій у цілісний навчально-методичний комплекс.

Для того, щоб дослідити шляхи підвищення рівня підготовки майбутніх вчителів початкових класів у плані розвитку ІКТ компетентності, необхідно звернутися до визначення цього поняття. Від того, який зміст вкладати в дане поняття залежить і те, на яких засадах буде формуватися ця компетентність, які рівні і компоненти будуть виокремлюватися в її структурі, які саме процеси навчальної діяльності будуть відбуватися, які шляхи формування компетентності будуть обрані.

У роботах дослідників, що присвячені навчанню вчителів початкової школи навичкам використання ІКТ, застосовують такі терміни, як «інформаційна компетентність», «інформатична компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «інформаційна грамотність» та інші [6; 8]. Ці поняття пов'язані

між собою, і всі вони зачіпають окремі аспекти, що пов'язані з використанням комп'ютера.

Найбільш широким поняттям є *інформаційна компетентність*, що передбачає найрізноманітніші процеси інформаційної діяльності. Під *інформатичною компетентністю* також можна розуміти здатність набування і перетворення інформації у різноманітних сферах діяльності. Наприклад, *інформатичну компетентність* розглядають як «здатність до реалізації системного обсягу знань, умінь і навичок набуття та трансформації інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій та усвідомленого передбачення наслідків своєї діяльності» [8, с. 183]. В той же час, використовується і інше означення, яке пов'язує поняття інформатичної компетентності з компетентністю у галузі інформатики [10].

Стосовно *інформатичних компетентностей учителів початкових класів*, то їх розуміють як «систему теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, а також особистісних якостей педагога, що дозволяє йому ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність» [8, 190 с.]. В цьому випадку це поняття вже трактується більш вузько, передбачаючи інформаційні процеси, що пов'язані з професійною діяльністю із застосуванням комп'ютера.

Але «інформатична компетентність» – це дуже широке поняття, яке не зводиться лише до оволодіння навичками використання персонального комп'ютера. Складовою частиною інформатичної компетентності є інформаційно-комунікаційна компетентність, що безпосередньо пов'язана зі здатністю застосовувати у професійній і повсякденній діяльності інформаційно-комунікаційні технології. .

Орієнтуючись на особистісні властивості педагога й необхідність мотиваційної складової навчання, Л. Д. Ситнікова [10] визначає *ІКТ-компетентність вчителя початкових класів* як особистісну якість, що відображає готовність і здатність учителя початкових класів використовувати засоби ІКТ у досягненні різних професійних цілей – створення умов для всебічного розвитку особистості молодшого школяра в умовах інформаційного суспільства.

О. Шилова та М. Лебедева визначають *ІКТ-компетентність* як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні задачі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [8].

Загалом, у більшості випадків, автори різних означень акцентують на здатності вчителя достатньо повно, всебічно, уміло використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності. Це саме властиве і феномену ІКТ компетентності вчителя початкових класів, враховуючи специфіку розвитку особистості молодшого школяра, а також значний прогрес у розвитку засобів інформаційних технологій.

Вітчизняні фахівці (Н. М. Бібік, Л.С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін.) виокремлюють наступні складові компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій: здатність до доцільного застосування ІКТ у навчанні й повсякденному житті; раціонального використання комп'ютера і комп'ютерних засобів для обробки інформації, її пошуку, систематизації, подання, зберігання; будувати моделі різноманітних явищ і досліджувати їх за допомогою ІКТ; давати оцінку процесу й результатам професійної діяльності із застосуванням інформаційних технологій [2].

Ряд організацій (Агенції з підвищення кваліфікації вчителів Великобританії (Teacher Training Agency), Товариством інформаційної технології й навчання вчителів (Society for Information Technology and Teacher Education, SITE), Міжнародне суспільство із застосування технології в освіті (International Society for Technology

in Education, ISTE)) [14; 15; 16] сформулювали основні характеристики ІКТ-компетентності та напрями використання ІКТ-технологій в освітньому процесі:

- коли і як використовувати ІКТ для викладання свого предмету, і коли ІКТ не потрібні;
- як застосовувати ІКТ в навчанні всього класу;
- сприяти навчанню і творчості учнів за допомогою ІКТ;
- як оцінювати діяльність учнів під час роботи з ІКТ;
- як за допомогою ІКТ підвищувати свій професійний рівень, обмінюватися досвідом і спрощувати бюрократичні процедури;
- освоювати ІКТ, самостійно знаходити способи застосування засобів ІКТ у викладацькій діяльності;
- використовувати ІКТ для розв'язування конкретних навчальних завдань, розуміти педагогічні підстави для використання ІКТ;
- планувати з використанням цифрових технологій процес навчання, що має бути спрямований на індивідуальні особливості учнів, розвиток їхніх знань, умінь і навичок;
- розуміти глобальні соціальні питання й загальнокультурні норми цифрового століття, відповідати цим нормам у професійній діяльності.

В даному означенні акцентується увага на тих рисах, що виокремлюють поняття ІКТ компетентності як здатності до різноманітних аспектів діяльності з технологіями.

Але в одному означенні не можна відобразити весь спектр технологій, в яких воно реалізується. Для цього важливо дослідити комплекс складових і рівнів організації, що формують в кінцевому рахунку цю компетентність і роблять її такою суттєвою складовою інформатичної компетентності, а також професійної компетентності вчителя взагалі.

Професійна діяльність вчителя початкових класів полягає в тому, що вчитель адаптує учнів до нового для дитини середовища та першим продемонструє значення та переваги інформаційно-комунікаційних технологій не тільки як засобу для ігор, але й як засіб навчальної діяльності.

Як зазначають дослідники, формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи має враховувати потреби в поліпшенні загально-педагогічної культури майбутнього вчителя, у розвитку його методичної, психолого-педагогічної підготовки та фахового самовдосконалення, в тому числі і в галузі ІКТ технологій. Вдале поєднання у майбутній професійній діяльності традиційних методик вивчення навчального матеріалу з якомога більш ефективнішим використанням засобів ІКТ буде мати своїм результатом підвищення привабливості вивчення навчального матеріалу з різних дисциплін початкової школи, активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, особистісний розвиток учасників навчального процесу [4; 5; 6; 12].

До складників інформаційно-комунікаційної компетентності у її сучасному розумінні можна віднести такі компоненти: технічний, технологічний, інформаційний, правовий і ціннісний. Ці компоненти можна виокремити у складі ІКТ компетентності вчителя початкових класів, але вони набувають специфічного змісту, властивого даному типу професійної діяльності.

Технічний компонент включає знання принципів побудови локальної мережі, володіння вміннями налаштувати підключення персонального комп'ютера до локальної мережі, а також до мережі Інтернет; наявність навичок тестування зв'язку в комп'ютерній мережі, виявлення помилок у конфігуруванні мережі.

Технологічний компонент передбачає наявність комплексу знань і вмінь, необхідних для пошуку інформації з навчальною метою, для реалізації дидактичних цілей.

Інформаційний компонент, з одного боку, передбачає сприйняття й усвідомлення інформації, поданої за допомогою найрізноманітніших інформаційних ресурсів. Важливою складовою інформаційного компоненту є вміння критично аналізувати інформацію, фільтрувати її, відрізнити й відхилити ту, що є недостовірною, некоректною, а також несумісною з навчальним контентом.

Правовий компонент - необхідно надавати особливу увагу формуванню правової складової інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх вчителів, що передбачає знання правових норм використання програмних та інформаційних ресурсів, вимог чинних стандартів та нормативних положень щодо використання у навчальному процесі комп'ютерно-орієнтованих засобів.

Інший сучасний підхід до ІКТ-компетентності полягає у виокремленні в її складі педагогічної та інформаційно-комунікаційно-технологічної складової. До складу *педагогічної складової* відносять різноманітні аспекти створення і використання інформаційно-дидактичних і навчально-методичних матеріалів, що стосуються їх оцінювання, доцільного добору і використання, розуміння їх ролі і місця у навчальному процесі.

До складу *ІКТ-складової* відносять техніко-технологічні аспекти професійної діяльності вчителя, що охоплюють здатність до встановлення, добору і використання основних компонентів сучасного комп'ютерного обладнання та відповідного програмного забезпечення; проектування технологічного забезпечення класу; використання різних типів новітніх технологій, зокрема інформаційних баз даних, електронних фондів бібліотек, сервісів Інтернет, та інших; реалізації різноманітних стратегій оцінювання навчального процесу за допомогою засобів ІКТ та інші [10].

Таким чином, у сучасній педагогічній літературі досить детально розглядають питання формування як інформатичної, так і інформаційно-комунікаційної компетентності. Причому низка досліджень присвячена визначенню цих питань саме у галузі початкової освіти. Недостатньо розробленою частиною проблеми, на наш погляд, постає детальний аналіз явища інформаційно-комунікаційної компетентності саме в аспекті її техніко-технологічної складової. Постає необхідність дослідження рівнів організації саме цієї складової, подальший розгляд зв'язків її з іншими складовими, аналіз різноманітних процесів формування даної компетентності майбутніх вчителів. Як свідчить аналіз досліджень, дане питання є мало дослідженим як у теоретичному, так і у практичному плані. Особливого значення ці питання набувають для сфери початкової освіти, в яку сучасні засоби навчання на базі ІКТ тільки починають проникати.

Як свідчать дані досліджень, технологічна складова інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів сформована недостатньо. Тому, на наш погляд, доцільним є розроблення спеціалізованого комп'ютерно-орієнтованого навчально-методичного комплексу для формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів. Метою його використання постане формування навичок з використання сучасних технічних засобів навчання і дидактичних програмних засобів.

Під технічними засобами навчання пропонуємо розглянути:

- мультимедійний проектор;
- мультимедійну дошку;
- мобільні пристрої (планшетний ПК, КПК, електронна книжка);
- інтернет технології (Wi-Fi, Bluetooth, 3 - 4G, DSL зв'язок);
- сервіси Інтернет (web-спільноти, педагогічні мережі, web-сайти, портали, пошукові сервіси)

Дидактичні програмні засоби:

- прикладне програмне забезпечення (для розробки засобів навчання, презентацій, демонстрацій, тощо)
- педагогічні програмні засоби (ігри, електронний підручник)

Для професійного застосування перерахованих вище засобів у майбутніх учителів початкових класів необхідно розвинути на достатньому рівні ІКТ-компетентність, що передбачатиме: правила безпечного користування, технічні навички, дидактичні та психолого-педагогічні вимоги, методичні та дидактичні аспекти, навички користувача, використання технологій для самоосвіти.

Свої знання та вміння, здобуті під час вивчення даного навчально-методичного комплексу, студент зможе використати під час проходження навчальної практики та у подальшій професійній діяльності.

За допомогою розробленої анкети для визначення сучасного стану та рівня сформованості ІКТ-компетентностей студентів та їх ставлення до використання комп'ютерно-орієнтованих технологій у навчальному процесі на основі стандартів ІКТ-компетентності вчителів, визначених ЮНЕСКО, а також анкет, розроблених Суховірським О.В., Осадчою К.П. [11], було проведено дослідження серед майбутніх вчителів початкових класів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (загальна кількість респондентів становила 150 осіб). Визначено, що 75% респондентів хотіли б підвищити рівень комп'ютерної грамотності; 28% – вивчення методики застосування ІКТ в професійній діяльності; 25% – орієнтування у сучасних тенденціях інформатизації освіти.

Це свідчить про те, що ставлення студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі викликає активний інтерес до цього питання, про необхідність впровадження ІКТ та розвитку компетентності, до подальших досліджень в цьому напрямку.

Таким чином, до складу інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів можна віднести такі компоненти, як техніко-технологічний, педагогічний, інформаційний, правовий і ціннісний. Для формування ІКТ компетентності доцільним є створення навчально-методичного комп'ютерно-орієнтованого комплексу, що дасть можливість розвинути її різні складові з особливим акцентом на техніко-технологічній складовій, що особливо важливо в аспекті подальшого поширення і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи.

Список використаних джерел

1. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию/ [Семенов А. Л, Аллен Н., Андерсон Д. И др.]; под ред. А. Л. Семенова. — Division of Higher Education, ЮНЕСКО, 2005. — 284 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ [Н. М. Бібік, Л.С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін.], під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. —112 с.
3. Косова К.О. Тифлоінформаційні компетентності сучасного вчителя початкових класів /К.О. Косова// Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред. : В. Ю. Биков. – 2010. – №5 (19). – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em19/content/10kkocott.htm>
4. Лаврентьева Г.П. Здоров'язбережувальні вимоги до застосування електронних засобів навчального призначення / Г.П. Лаврентьева // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков. - 2011. - №2 (22). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/447/396>.

5. Моцик Р.В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання персонального комп'ютера як засобу навчальної діяльності : дис. канд. наук: 13.00.04 – Київ, 2009
6. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. – Запоріжжя, 2009. – 278 с.
7. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.] ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О.М. Спіріна, О. В. Овчарук.– К. : Атіка, 2010. – 88 с.
8. Петухова Л.Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 – Херсон, 2009. – 564 с.
9. Проект Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України — Режим доступу: http://iitzo.gov.ua/files/proekt_nasional_ramka.doc
10. Ситникова Л.Д. Методическая система формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов на основе контекстного подхода: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. – Тула, 2010. – 193 с.
11. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики/ О. М. Спірін// Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков. — 2009. — № 5(13). — Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em13/emg.html>.
12. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 — К., 2005. — 20 с.
13. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи: дис. ... канддата. пед. наук: 13.00.02. — К, 2005. — 257 с.
14. Juceviciene P., Brazdeikis V. Educator's ICT Competence: Searching for the Evaluation Strategy // Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers / Ed.by V.Dagiene, R.Mittermeir: ISSEP. – Vilnus, 2006. – pp.40-52.
15. Markauskaite L., Goodwin N. Reid D., Reimann P. Modelling and Evaluating ICT Coerces for Pre-service Teachers: What Works and How It Works? // Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers / Ed.by V.Dagiene, R.Mittermeir: ISSEP. – Vilnus, 2006. – pp.242-254.
16. The ISTE National Educational Technology Standards (NETS•T) and Performance Indicators for Teachers [WWW-Document]// [ISTE (International Society for Technology in Education) Web site (<http://www.iste.org>)]. — 2008. — Accessible from: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf.

In work on the state of information and communication competence of primary school teachers in Ukraine and abroad. Uncover the components of information and communication competence and expediency of creation of computer-based teaching for the formation of complex information and communication competence of elementary school teachers.

Key words. *informational competence, information - communication competence, ICT competency, computer-oriented, educational and methodical complex ICT competence of teachers of primary grades.*

УДК 371.3:681.142.37+744

Юсупова М.Ф.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

Стаття присвячена можливості використання комп'ютерних технологій в системі освіти як нововведення нового технічного засобу навчання.

Ключові слова: інноваційне навчання, інформаційні системи, інформаційні технології, комунікація, електронні інформаційні документи, мультимедійні файли.

В наш час комп'ютерні технології (КТ), комп'ютерні телекомунікації (КТК) і комп'ютерні мережі (КМ) починають займати ключові позиції в інформаційних технологіях, і як наслідок, у всіх сферах сучасного суспільства. Присутність інформаційних ресурсів, як характеристика сучасних глобальних КМ, стає одним з вирішальних факторів ефективності діяльності сучасної людини. Тому широке впровадження КТ і КТК, що складають основу глобальних КМ, у щоденну практичну діяльність людей не може не торкатися освіти, створює об'єктивну необхідність їх застосування в освіті.

Вивчення проблеми впровадження комп'ютерних технологій (КТ) і комп'ютерних телекомунікацій (КТК) у велику практику освіти, їхнє використання в освітніх технологіях (ОТ) в останні кілька років стало предметом усебічного вивчення провідними вченими і дослідниками у світовій педагогічній культурі. Найбільш значні успіхи на цьому шляху досягнуті в системі освіти США, Канади, Англії, Австралії й інших, високорозвинених в інформаційно-методичному забезпеченні країн.

Проблема розвитку вищої освіти не може бути вирішена інакше, ніж через освоєння технічних нововведень, найбільш перспективними з яких є КТ. Цей процес у сучасній освітній ситуації взаємозалежний із впровадженням інноваційних освітніх технологій, організацією між культурних проєктів на їхній основі, що змінюють традиційну структуру цілісного педагогічного процесу.

Сучасна освітня ситуація в Україні характеризується розумінням необхідності зміни педагогічної парадигми, тенденцією переходу від традиційного (іноді ще називають інформативним, монологічним, пасивним, догматичним, регламентованим і т.п.) до інноваційного (або розвиваючого, діалогічного, проблемного, активному і т.п.) навчання. Успішність рішення проблем перебудови процесу навчання зв'язується з науково-обґрунтованою оптимізацією й інтенсифікацією, використанням активних (проблемних, креативних, евристичних) форм і методів. Чітко усвідомлюється необхідність гуманізації і гуманітаризації освіти, що розуміється як спрямованість на людину або особистісно-орієнтований підхід і взаємозближення гуманітарної і технічної підготовки.

Дослідження інновацій з використанням КТ як альтернативи традиційному навчання дозволяє провести порівняння результатів навчання. У порівнянні з традиційним, у навчанні з застосуванням КТ убачаються більш висока мотивація студентів; підйом середнього рівня знань і багатьох показників досягнень студентів; більш високий рівень критичного і проблемного мислення; збільшення дискусій, спілкування між студентами і викладачами.

Слід зазначити, що деякі дослідження побудовані на авторських програмах з активним багатоплановим використанням однієї технології, наприклад, інтерактивних відеоімітацій, аудіозаписів, електронної пошти, комп'ютерних презентацій, телеконференцій, відеоконференцій. Така багатоплановість, також як використання дорогих або мало розповсюджених авторизованих програм (authoring software) і

інтегрованих розподілених середовищ навчання (Integrated Distributed Learning Environments — IDLEs) як в Україні, так і за кордоном, приводить до неможливості їх широкого практичного використання або значних витрат засобів навчального закладу і часу як студентів, так і викладачів для їхнього вивчення.

Порівняно-порівняльні дослідження в області освітніх технологій (ОТ) на основі КТ є важливою умовою аналізу ідей застосування КТ, ефективного освоєння інноваційних ОТ, педагогічного пошуку інноваційних форм, моделей і методів багаторівневого навчання студентів ВУЗів, розвитку їхньої інформаційної культури, міжкультурної комунікації і залучення до цінностей національних педагогічних культур.

КТ і відповідні їм прикладні програми є тільки елементом, засобом навчання, що визначає успіх або невдачу, досягнення або не досягнення мети навчання. При однакових техніко-апаратно-програмних умовах можна організувати як інноваційне, ефективне і цікаве експериментування, так і використовувати для нудного і неефективного навчання. Так, на думку американських фахівців, ефективність залучення в навчання додаткових можливостей, якими володіють КТ, по-перше, залежить від того, як використовується їхній потенціал і, по-друге, чи створюються умови для рівнобіжного навчання, як студентів, так і викладачів. Залишається спірним питання, чи вимагає новий засіб навчання пошуку нових методів і принципів, використання нового змісту і форм навчання, відмінних від традиційного безкомп'ютерного і комп'ютерного навчання. Для відповіді на це питання, розглянемо сучасні технології КТ, їхні класифікації і моделі взаємодії на їхній основі.

Використання будь-якого технічного засобу в навчальному процесі, враховуючи його власні властивості і можливості, дозволяє застосовувати його найбільше ефективно. Так, з огляду на однотипність інформаційних ресурсів, що розташовувались на WWW- і Gopher- серверах, потенційними можливостями використання в навчальні обох видів цих мережних технологій є: включення нових дидактичних матеріалів у виді електронних інформаційних документів (роздруківка або екран ПК); використання рекомендацій, інноваційних розробок структури, змісту уроків (планів уроків); формування відносин співробітництва у творчих групах для роботи в освітніх проектах; розширення методів навчання за рахунок включення нетрадиційних форм (наприклад, листування, проекти).

Використання потенційних можливостей, наданих FTP-серверами, знаходить висвітлення в наступних навчальних аспектах одержання нових версій ОПП (навчальні програми, утиліти і т.п.), додаткові дидактичні матеріали (тексти, мультимедійні файли і т.п.).

З погляду опосередкованої навчально-педагогічної діяльності, КТК створюють інноваційні моделі, що замінюють традиційну ситуацію фізичної присутності в класі і взаємодії викладача і студента в педагогічному процесі. Сучасні моделі педагогічної взаємодії можна охарактеризувати двома величинами: часом і місцезнаходженням студентів та викладачів. Об'єднання цих двох перемінних дає нижченаведену просторово-тимчасову характеристику педагогічної взаємодії на основі технологій КТ:

- Один час/одне місцезнаходження. Це модель взаємодії, що характеризує традиційне навчання або традиційне комп'ютерне навчання в навчальному класі. Використовується, наприклад, при вивченні КТ як об'єкту з моделюванням елементів глобальних мереж у ЛВМ навчального класу.
- Один час/різне місцезнаходження. У цій моделі студенти і викладачі можуть бути розділені географічно, але взаємодіють у той самий час (модель існування). Наприклад, використання синхронних двохнаправлених технологій, таких як аудіо-, відеоконференції, IRC, MUD, MOO і їхніх з'єднань з WWW – WOO для підтримки дистанційного спілкування викладача зі студентами.

- Різний час/різне місцезнаходження. Ця модель поєднує асинхронні двохнаправленні технології, такі як електронна пошта, телеконференції, списки розсилання, BBS (модель спілкування). Дана модель створює передумови для появи інноваційних видів педагогічної діяльності і вимагає творчого підходу з боку викладачів. Ранні проекти застосування КТ у США, Україні і Росії ґрунтувалися на цій моделі.

Різний час/одне місцезнаходження. У даній моделі електронний документ розглядається в якості «місцезнаходження» і доступний студентам і викладачам у різний час. Дійсно, електронні документи змінюють традиційний процес використання і перегляду інформації. Так, інформаційні ресурси КМ по своїй суті більш доступні, але і більш мінливі, і менш стійкі. Наприклад, документи з атрибутом дозволу доступу для авторів дозволяють постійно модифікувати, оновлювати документ (наприклад, динамічні Web-сторінки для спільних досліджень, модель керування власною інформацією). Традиційні уявлення про роль редактора і видавця, про автора і читача трансформуються, зрушуються у випадку описаних електронних документів.

Проблеми використання потенціалу КТ в навчанні взаємозалежні з питанням повнооб'ємного безконтрольного доступу студентів до глобальних мереж з безліччю ресурсів, не обмежених освітньою тематикою (як, наприклад, в університетській локальній або міжуніверситетській територіальній мережах). Саме можливість інтерактивного пошуку і дослідження самими студентами створює нове навчальне середовище, що раніше було практично неможливо в традиційному навчанні. Головна сила Internet і КТК у тім, що вони розширюють межі класу. Навіть при використанні КТ як об'єкта вивчення, традиційною залишається методика тільки в частині навчання роботі з прикладними програмами КТК. Дилема доступу до дозволених і «недозволених» інформації, дозвільного перебування (pass-time) існує повсюдно й у рамках навчання, і в повсякденному житті і переходить на рівні виховання, прищеплювання соціальної культури, етики, моралі. Як показує досвід нашої країни, заборони завжди погано спрацьовують, мають негативну відповідну реакцію.

Базовим компонентом КТК, поряд з апаратним забезпеченням і каналами зв'язку, є відповідні програмні засоби технології клієнт-сервер (такі, як e-mail, Telnet, FTP, Gopher, WWW, mailing-lists, newsgroups, IRC і ін.). Їхнє використання в навчанні представляється можливим розділити на три моделі: як об'єкт, інструмент або середовище. При цьому також варто мати на увазі, що в даний час КТ переорієнтують практично всі існуючі програмні продукти, у тому числі навчальні або педагогічні, на використання в глобальних мережах, що у результаті стають об'єктом, інструментом або середовищем нового типу для реалізації задач навчання. Таким чином, можна затверджувати, що в глобальних КМ використовується більшість відомих видів освітнього програмного забезпечення або освітніх програмних додатків КТК (ОПД), що зберегли при цьому кращі риси їхнього локального використання.

Цікавим представляється існуючий у США підхід до класифікації програмних продуктів по двох типах, виходячи з залучення і співучасті тих, яких навчають, варіативності і інтерактивності в сучасному розумінні. Даний підхід погодиться з теорією канадського фахівця з засобів комунікації Маршалла Маклюєна. Відповідно до цієї теорії способи спілкування можна розділити на «гарячі» і «холодні». До «гарячих» відносяться засоби, що не припускають залучення і співучасті аудиторії, не дозволяють додавати інформацію від себе. «Холодні» засоби спілкування, навпроти, припускають можливість доміркування, спілкування, в залежності від реакції. Так, навчальні засоби, використовувані в навчанні, такі, наприклад, як КТ і ПК можуть бути «гарячими» або «холодними» у залежності від того, наскільки значима творча участь викладача, чи є вони слухняними інструментами або додатками до програмного забезпечення.

У розглянутому нами підході до типу I («гарячі» освітні пакети програм (ОПП) відносять комп'ютерні програмні додатки, які є засобами, що допомагають досягти цілей, аналогічних традиційному (без комп'ютерному) навчання.

До II типу («холодні» ОПП) відносять комп'ютерні програмні засоби, тривалий час не прийняті в увагу в навчанні й інноваційні підходи, що створюють, у сучасному навчанні. Назвемо I тип – традиційним дидактичним, II тип – інноваційним. Ми віддаємо перевагу цьому типу класифікації ОПП, незважаючи на те, що будь-яка класифікація умовна і можлива присутність загальних рис, або їхня комбінація в різних типах програм, визначається тим, що розглянуті нами класифікації не враховують особливостей у використанні програмних засобів для цілей навчання. Крім того, носять просто описовий характер, є однорівневими характеристиками категорій.

Пропонована класифікація є багатоаспектною, багаторівневою і має на увазі пошук інноваційних шляхів викладання і навчання відповідно до мінливості парадигми навчання (інноваційне комп'ютерне навчання), замість простого сприяння, підтримки існуючих традиційних дидактичних підходів (традиційне комп'ютерне навчання).

Розглянемо більш докладно характеристики ОПП I типу.

ОПП в основному припускають відносно пасивну участь з боку користувача. Під участю тут розуміється залучення на інтелектуальному рівні, тому що цей тип ОПП не вимагає високого рівня інтелектуальної активності. Спрощена схема роботи таких програм складається з деяких дій – набір тексту відповіді або вибір із запропонованих варіантів, перевірка програмою правильності і надання деякої додаткової інформації у випадку неправильної відповіді або перехід до наступного кроку. Звичайно програма підсумовує кількість правильних і неправильних відповідей наприкінці й або виносить деякі рекомендації, або просто видає результуючу оцінку. Такі програми звичайно являють собою комп'ютерний супровід навчання і застосовуються досить широко в навчанні на різних етапах навчання, як контролюючі або тестуючі (тренувальні, закріплюючі і наставницькі).

На нашу думку, інтелектуальна пасивність студентів відіграє головну роль у невдачах комп'ютерних і інших новацій в навчання.

Розроблювач ОПП визначає майже всі ситуації, що виникають на екрані. Студент, може варіювати відповіді або робити вибір рівня складності або швидкості подання питань, але головне, що може з'явитися на екрані, визначене розроблювачем програми. Це значить, що розроблювач визначає, де можлива поява проблеми і як програма буде діяти у випадку коректної або некоректної відповіді, а також і всі інші аспекти виконання програми. Реально під контролем користувача знаходиться тільки час, коли виникає програмна пауза в чеканні відповіді, що вводиться з клавіатури.

Тип взаємодії між користувачем і програмою визначений розроблювачем ОПП. Задача користувача пристосуватися до дуже обмеженого набору можливих відповідей. Аналогічно з попереднім пунктом, єдиний час, коли користувач грає деяку роль, це коли програма зупиняється й очікує відповіді.

Програми звичайно націлені на те, щоб запам'ятати конкретні факти досліджуваного матеріалу. Ця мета традиційного навчання в даний час часто зазнає критики. Програми, що роблять упор на запам'ятовування фактів і процедур, і не залишають можливості для творчого, проблемного підходу.

Практично усе, що програма здатна виконати звичайно може бути переглянуте за дуже короткий час, часто 10 хвилин і менше. Більшість ОПП цих типів включають можливість роботи з декількох рівнів складності, проте, студенти «розбираються», освоюють такі програми близько 10 хвилин.

До I типу можна віднести програми-тренажери, тестові (діагностичні), програми-адміністратори, що використовуються для комп'ютерно – керованого навчання.

Відрізняють власне тренажери (tutorials – наставницькі) і програми на закріплення (drill and practice software). Іноді обидва види поєднують під однією з назв: тренажери, репетитори або тестуючі-контролюючі. У КМ ці програми реалізуються на основі форм-запитів, що обробляються Web-сервером і результат видається користувачеві.

Основною відмінністю навчання, здійснюваного за допомогою II типу ОПП, є твердження, що подібне навчання не може відбуватися традиційно, без використання ПК. В II типі ОПП можна виділити 5 нижченаведених характеристик:

- ОПП припускає відносно активну інтелектуальну участь з боку користувача. Так, використання програм – браузерів для пошуку матеріалу до реферату припускає вибір пошукового сервера, введення ключового слова, швидкий перегляд результатів пошуку, роздруківку або збереження знайдених файлів, рішення виникаючих проблем від обриву з'єднання до більш ретельного підбору комбінації ключових слів, компонування матеріалів.
- Користувач, у більшому ступені, чим розроблювач ОПП відповідальний майже за всі ситуації, що виникають на екрані. Дійсно, у багатьох (але не в усіх) видах ОПП II типу змінюється напрямок фокуса збук від екрана, на відміну від спрямованості фокуса дій ОПП типу I. У цьому випадку студенти визначають, коли і як вони будуть використовувати ПК для підтримки їхніх зусиль у рішенні проблем, представленні інформації, пошуку даних і т.п.
- Користувач має велику частку контролю у взаємодії користувача і ПК. Існує широкий спектр впливу з боку користувача, як, наприклад, вибір часу відповіді на електронний лист або прочитання матеріалів телеконференції, перегляд вмісту електронної поштової скриньки з навчальної організації або домашнього ПК і т.п.
- ОПП типу II націлені звичайно на виконання пізнавальних задач у більшому ступені, чим ОПП типу I. Наприклад, формування пізнавального інтересу при використанні активних методів навчання (дискусії, ділові ігри, вікторини)
- В основному потрібно багато годин для освоєння усіх функцій, що здатні виконати програми. Через те, що програми цього типу вимагають багато часу і зусиль для освоєння і розуміння, знайти корисний і вдалий опис програм типу II досить важко, на відміну від описів програм типу I. Крім того, ті, хто описує їхні можливості, сам не є регулярним користувачем, у результаті більшість оглядів містять тільки опис основних функцій. В Україні ця проблема ускладнюється проблемами перекладу, адаптацією термінів, локалізацією програм. Звичайно, викладач сам готує методичний посібник, що швидко застаріває через вихід нових версій програм або при переході на інші програми цього виду.

Безсумнівним для більшості закордонних авторів, є той факт, що тип II ОПП мають велику цінність для навчання, але це не означає, що варто уникати використання ОПП I типу, тому що немає нічого поганого в тім, щоб зробити традиційне навчання інтенсивним, ефективним, оптимальним, активним. Найкращим результатом їхнього застосування є звільнення учителя від рутинної роботи. Проте, використання в навчанні тільки програм I типу є недозволеною розкішшю, тому що це використання дорогого комп'ютерного устаткування для рішення щодо тривіальних педагогічних проблем.

У практиці використання ОПП на основі КТ, створюються комбінації з двох програм однакового або різного типу, наприклад, розміщення презентаційних матеріалів виступу на конференції на Web-сторінці (II і II тип), тестування на вилученому сервері (I і II тип). У випадку різного типу програм, виникає складність їхньої строгої класифікації. Виділення однієї основної функції ОПП дозволить визначити його приналежність. Більшість програм тренажерів підпадає під I тип ОПП. Але, наприклад, у випадку використання нетрадиційної методики тестування у викладі матеріалу, проведенні практичних занять, якщо реалізація можлива тільки завдяки ПК і КТ, ОПП може бути віднесена до II типу.

Таким чином, теоретичний аналіз потенціалу КТ дозволив виконати первинну систематизацію технологій, класифікацію програмних продуктів, типів педагогічної

взаємодії на їхній основі. На цій базі і, виходячи з доступного рівня техніко-апаратно-програмних ресурсів, програми навчання на основі КТ, розвиток інформаційної культури студентів і викладачів вузу варто будувати по трьох моделях:

- 1) КТ і КС як об'єкт вивчення;
- 2) КТ як інструмент навчання;
- 3) КС як середовище навчання.

В Україні в даний час переважає перша модель навчання, у США і Європі починається етап широкого впровадження другої і третьої моделей в університетах і коледжах.

Для ефективного керування інноваційним процесом освоєння КТ у вузах необхідно системне вивчення цього процесу. Структура даного процесу є багатофункціональною по своїй суті. На підставі вітчизняного і закордонного досвіду впровадження новацій і інноваційних процесів в освіту маємо на увазі наявність взаємозалежних складових, найважливішими з яких є нижченаведені, виявлені в нашому дослідженні:

- 1) діяльнісно-мотиваційна, цілеположна, декомпозиційна (задачна) і ін., що реалізується у визначених техніко-апаратно-програмних умовах вузу;
- 2) процесуально-змістовна — розробка дидактичних основ навчання, освітніх технологій із застосуванням КТ;
- 3) прогностична — обґрунтована теоретичним аналізом позитивного і негативного педагогічного досвіду і попередніх експериментів в умовах їх відповідності рівню техніко-апаратно-програмного забезпечення діагностичних міждисциплінарних досліджень в області КТ.

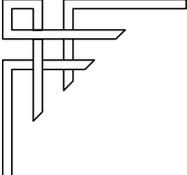
Результати нашого дослідно-експериментального дослідження показали, що при освоєнні ОТ на основі КТ необхідно враховувати початковий рівень комп'ютерної й інформаційної грамотності студентів як індивідуальної, так і групової. Істотне розходження початкового рівня зобов'язує дослідника розробляти програми з урахуванням досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок за рахунок введення відповідного пропедевтичного курсу або розділу в курсі навчання. Ігнорування цієї умови позначається на ефективності ОТ на основі КТ.

Список використаних джерел

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология [учебное пособие] / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1997. – 480 с.
2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы [Серия “Учебники и учебные пособия”] / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и др. – Ростов-на-Дону : “Феникс”, 1998. – 544 с.
3. Педагогика [Учеб. пособие для студентов пед. институтов] / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
4. Уваров А.Ю. Компьютерная коммуникация и современное образование [Электронный ресурс] / А.Ю. Уваров // Эйдос. – 1999. – Режим доступа: <http://wweidos.techno.ru/books/uvarov>.
5. Хуторской А.В. Принципы разработки и применения креативных технологий личностно-ориентированного дистанционного обучения / А.В. Хуторской // Тез. док. межд. конф. “Интернет. Общество. Личность-99”. – СПб. : ИОО, 1999. – С. 264-266.
6. Юсупова М.Ф. Виртуальная учебная лаборатория / Маргарита Федоровна Юсупова // Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка.– Полтава, 2006. – С. 93-99.

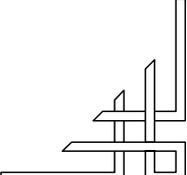
The article is devoted possibility of the use of computer technologies in the system of educations as an innovation of new hardware of teaching.

Key words: *innovative teaching, informative systems, information technologies, communication, electronic informative documents, multimedia files.*



РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 373.5.016:008]:004.032.6

Аліксійчук О.С., Борисова Т.В.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі впровадження мультимедійних технологій на уроках світової художньої культури. Описано технологію проведення мультимедійних презентацій та методу проектів, які доцільно використовувати при вивченні даного курсу. Розглянуто принцип самоосвіти, який сприяє розвитку навичок навчально-виховної роботи на основі комплексного засвоєння предметів гуманітарного циклу а також розширенню світогляду учнів.

Ключові слова: *навчальний процес, світова художня культура, самоосвіта, мультимедійні технології, мультимедійні презентації, метод проектів.*

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті орієнтує загальноосвітню школу на широкий спектр впровадження інноваційних педагогічних мультимедійних технологій, спрямованих на оновлення змісту, форм і методів навчання в загальноосвітній школі, на формування системи знань школярів у галузі мистецтва як засобу розуміння й пізнання ними світу [1].

Технічний прогрес сьогодення супроводжується накопиченням інформації, що репродукується через систему комп'ютерів, й опосередковано та безпосередньо впливає на стан розвитку особистості, її смакових уподобань, естетичну вихованість.

Впровадження мультимедійних технологій у практику шкільної освіти дає можливість: поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, збагачення і наповнення навчального процесу новими формами роботи, варіативного застосування ігрових форм навчання, створення інноваційних методик викладання світової художньої культури у старших класах, а також сприяє більш ефективному засвоєнню знань та їх реалізації в творчій діяльності старшокласників. Саме на вирішення цих завдань спрямовані уроки світової художньої культури із застосуванням комп'ютерних технологій. Кожен із таких уроків є сукупністю репродукцій, світлин, анімацій, відеофрагментів, текстових пояснень, звукового супроводу, зразкового виконання музичних творів, тестових запитань, які використовує педагог при проведенні уроку з використанням мультимедійних технологій.

Під мультимедійною технологією розуміємо технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей. Мультимедійним називаємо такий урок, на якому використовують багатосередовищне подання інформації за допомогою технічних засобів, перш за все, комп'ютера.

Використання мультимедійних технологій на уроках художньої культури, у процесі ознайомлення старшокласників з творами світового мистецтва, впливає на

розвиток їхньої емоційної сфери, чутливості до прекрасного й потворного, піднесеного й низького в дійсності. Завдяки своїй образності твори літератури, живопису, музики, архітектури, скульптури сприяють формуванню уяви, фантазії, образного мислення. Заглиблюючись у різні культури через художні тексти, особистість сприймає їх як особливі, своєрідні і, відчуваючи свою єдність із ними, усвідомлює, що різноманітність національних художніх культур складає єдиний, цілісний культурний простір світу. А це є підставою для пошуків свого місця в сучасній культурі, прагненню до її присвоєння та творчого перетворення.

Основним завданням медіаосвіти є: підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах; сприймання різної інформації, її розуміння; усвідомлення наслідків її впливу на психіку. Разом з тим, існує необхідність більш широкого обґрунтування, яке доводило б методичну доцільність використання мультимедійних технологій у мистецькій освіті старших школярів, а також відповідна розробка і практичне впровадження нових навчальних програм з комп'ютерною підтримкою, що забезпечували б ефективність навчання учнів 9-11 класів у процесі опанування ними шкільного курсу світової художньої культури.

У науковій літературі висвітлено різноаспектні проблеми взаємодії людини з комп'ютером на рівні «нової свідомості», «нового мислення», «нових партнерських стосунків» (А. Берг, В. Винокуров, К. Зуєв, М. Сенченко, Ф. Рібаков, Е. Семенюк, Г. Смолян, А. Урсул); методології і теорії комп'ютеризації освіти (Б. Гершунський, О. Довгяло, М. Жалдак, Ю. Машбіц, Н. Морзе, О. Полат, О. Тихомиров); реалізації специфічних функцій комп'ютера в процесі навчання з застосуванням програмних педагогічних засобів (О. Гончаров, Ю. Кузнецов, Є. Маргуліс, І. Мархель, В. Монахов, Й. Ривкінд, Є. Рябчинська); обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій (Т. Гергей, М. Горський, В. Ляудіс, Н. Тализіна, С. Юдін).

Курс «Світова художня культура» був уведений в шкільну програму у якості обов'язкового лише з 2009–2010 н.р., але протягом тривалого часу він викладався як факультативний, що дало змогу вчителям накопичити певний досвід. З метою формування у старшокласників цілісної картини світу, уявлення про взаємозв'язок і взаємозалежність мистецьких і культурних явищ у 80-90-х рр. з'явилися різні авторські програми (В.Біблер, Л. Ващенко, З.Гельман, Л.Кондрацька, Л.Левчук, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Оніщенко, Л.Предтеченська, З.Шевченко, О. Щолокова, та ін.), розроблені для учнів ліцеїв, гімназій, спеціалізованих класів гуманітарно-естетичного профілю, дозволяють зробити висновок, що провідні українські й російські науковці приділяють увагу розробкам в галузі світової художньої культури вже досить давно. Це пов'язане з тим, що саме в старшому шкільному віці виникає потреба естетичного й морального осмислення навколишньої дійсності. Інтенсивного характеру набувають пошуки власної програми життя, завдяки сприйняттю творів мистецтва відбувається кореляція між інтелектуально-пізнавальною та емоційно-чуттєвою сферами (Л.Божович, І.Кон та ін).

Проблема використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи повною мірою ще не вирішена навіть на теоретичному рівні, а це, у свою чергу, негативно позначається на вирішенні і практичних завдань використання комп'ютера безпосередньо в навчанні. У зв'язку з цим особливу роль для інформатизації шкільної освіти в нашій країні мають дослідження, спрямовані на виявлення факторів ефективного використання комп'ютера в навчанні учнів старших класів.

Навчити дитину, яка потрапляє у «електронне середовище», орієнтуватись у ньому, набувати навички адекватного сприймання, переробки і аналізу інформації, яку отримуємо з різних джерел, критично її переосмислювати та опрацьовувати і є однією з важливих завдань сучасної школи.

Мета статті – розглянути педагогічні умови застосування мультимедійних презентацій на уроках світової художньої культури у загальноосвітній школі. Обґрунтувати доцільність використання принципу самоосвіти та методу проєктів в процесі вирішення художньо-освітніх і загальновиховних завдань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні, коли більшість навчальних закладів забезпечені комп'ютерами, мультимедійними проєкторами, інтерактивними дошками та іншою технікою, ми як і раніше розмірковуємо про доцільність використання цих благ цивілізації на уроці.

Комп'ютер реально стає сьогодні незамінним помічником вчителя та учня в опануванні інформаційними потоками, допомагає моделювати та ілюструвати процеси, явища, об'єкти та події. Більшість вчителів зазначають, що учні досить часто випереджають багатьох освітян у використанні комп'ютерів і телекомунікаційних технологій. Особливо важливим є те, що, сучасні комп'ютерні технології в поєднанні з новітніми освітніми технологіями стають ефективними для підготовки учнів з визначеним набором освітніх компетенцій, які мають підготувати молодь до майбутнього життя в сучасному інформаційному суспільстві [2].

Відсутність «фільтрації» всього матеріалу, що потрапляє в поле зору учнів, призводить до втрати духовності, моралі покоління, яке підростає. Тому, одним із визначальних завдань вчителя сьогодні є потреба формування та розвитку духовності нації засобами сучасних мультимедійних засобів.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є створення навчальних презентацій, які на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій є одним з найефективніших методів представлення та вивчення будь-якого матеріалу. Мультимедійні презентації дозволяють підійти до процесу навчання творчо, урізноманітнити способи подачі матеріалу, поєднати різні організаційні форми проведення занять з метою отримання високого результату, при мінімальних витратах часу на навчання.

Використання комп'ютера на уроках світової художньої культури здійснюється за такими напрямками:

- 1) застосування сканера, мультимедійного проєктора на уроці, в презентаціях, що дає можливість більш ретельного відбору матеріалу, робить візуальний ряд більш якісним і разом з тим дозволяє виносити на екран необхідні терміни, таблиці та схеми;
- 2) набір і редагування тексту у процесі роботи над рефератами. Комп'ютер дає можливість якісного набору тексту, включаючи його подальшу редакторську правку і верстку з розміщенням репродукцій у тексті;
- 3) створення презентацій рефератів в програмі Power Point, що дозволяє зробити доповідь учнів більш наочною та цікавою. Ця програма входить у програмний пакет Microsoft Office і не належить до групи спеціальних музичних програм, але може бути використана педагогом у професійній діяльності. З її допомогою можна створити презентації до уроку, котрі включають як наочний, так і звуковий матеріал. Використання цієї програми в навчанні полегшує сприйняття інформації, поданої на уроці. Power Point може використовуватися у презентаціях педагогічного досвіду вчителя, навчальних програм або окремих розділів, курсів, для різноманітних форм контролю знань (тестування, вікторини тощо).

Програма Power Point дозволяє поєднати аудіо- та відеоматеріали в єдине ціле. З цих позицій комп'ютер стає універсальним засобом навчання, а зручність його використання допомагає організувати процес навчання раціонально й ефективно.

Мультимедіа-презентація є одним з найбільш поширених засобів унаочнення навчального матеріалу. Інформативність електронних презентацій набагато вище традиційних за рахунок мультимедійності – наявності не лише тексту і графіки, але

й анімації, відео та звуку. Мультимедійні презентації надають можливості здійснювати віртуальну взаємодію користувача з об'єктами або процесами пізнання, які знаходять своє відображення на екрані. Іншими словами, використання мультимедіа-презентацій дозволяє створювати інформаційний і візуальний образ об'єкту, який досліджується, імітувати реальність за допомогою участі в процесах, що відбуваються на екрані.

Використання мультимедіа-презентацій дозволяє вчителю зручно й ефективно візуалізувати статичну й динамічну інформацію, самостійно готувати завдання, підбирати навчальний матеріал, що відповідає змісту конкретної теми будь-якої базової дисципліни. Наприклад, учитель може легко підготувати для старших школярів навчальні презентації з курсу світова художня: «Садово-паркове мистецтво XVIII-XIX століть» (9 клас), «Сальвадор Далі – яскравий виразник модерністських течій у культурі XX століття» (11 клас: розділ I, 5 тема), «Українська народна творчість і прикладне мистецтво у світогляді людини епохи язичництва» (10 клас, розділ I: 1, 2, 3 теми), «Українська художня культура XIX століття» (10 клас, розділ III, тема 2 «Музична культура»).

Мультимедійні технології можна розглядати як пояснювально-ілюстративний метод навчання, основним призначенням якого є організація засвоєння інформації на основі сполучення навчального матеріалу з його зоровим сприйняттям.

Відомо (дослідження інституту Євро лінгвіст, Голландія), що більшість людей запам'ятовують 5% почутого і 20% побаченого. Одночасне використання аудіо- і відеоінформації підвищує запам'ятовування до 40-50%.

Для підготовки мультимедіа-презентації вчитель може скористатися як добре відомим програмним засобом – Microsoft PowerPoint, так і спеціалізованими редакторами: Macromedia Flash, Picasa, Photodex ProShow та ін. Зокрема, програма Picasa (Google, Inc.), дозволяє легко виокремлювати статичні й динамічні зображення з Інтернету; зручно, швидко проектувати як слайд-шоу, так і навчальні фільми; додавати до проекту текстові й звукові коментарі; створювати колажі із статичних зображень; з легкістю завантажувати зображення у Веб-альбоми тощо. Створені Веб-альбоми можна розміщувати на шкільному сервері та організувати роботу учнів старших класів з відповідною навчальною інформацією.

Представлений у вигляді електронних презентацій матеріал істотно розширює можливості звичайних підручників за рахунок використання звукового та відео супроводу, ефектів анімації. У ході роботи з комп'ютером в учнів задіюються слухові і візуальні канали сприйняття, що дозволяє збільшити не тільки обсяг сприйнятої інформації, але й міцність її засвоєння. Зміст матеріалу опирається на принцип обліку індивідуальних особливостей учнів з різним рівнем готовності до навчання, що передбачає можливість розвитку кожного учня, а також дозволяє вибудовувати його індивідуальну освітню траєкторію.

Під час використання мультимедіа-презентації у процесі пояснення нової теми варто дотримуватися лінійної послідовності кадрів. На екрані можуть також з'являтися визначення, схеми, які діти записують у зошит (за наявності технічних можливостей опорний конспект змісту презентації може бути роздрукований для кожного учня), тоді як вчитель, не витрачаючи час на повторення, встигає розповісти більше.

Створення та використання уроків-презентацій дає максимальний ефект у старшій школі. Життєвий досвід школярів ще досить незначний і тому малюнки, портрети, експозиції, які можна демонструвати за допомогою комп'ютерної техніки, створюють на уроках особливу атмосферу та настрій. Можна виділити наступні особливості даної технології:

- якість зображення – яскраве, чітке і кольорове зображення на екрані;
- детальне пояснення матеріалу або розгляд лише базових питань теми, залежно від підготовленості учнів; коригування темпу, об'єму та змісту навчального матеріалу;

- відповідне освітлення робочого місця учнів під час демонстрації презентації ;
- значне підвищення рівня наочностей, використаних на уроці;
- зростання продуктивності уроку;
- встановлення міжпредметних зв'язків;
- можливість організації проектної діяльності під керівництвом викладачів інформатики і вчителів світової художньої культури;
- зміна пріоритетів: учні починають сприймати комп'ютер як універсальний інструмент доступу до світового банку знань для пошуку інформації та її опрацювання в будь-якій області людської діяльності, а не лише як засіб для гри.

Уроки з мультимедійним супроводом допомагають ефективно вирішувати наступні дидактичні завдання: формувати мотивації до навчання; засвоювати базові знання з предмета; формувати навички самоконтролю. Уроки-презентації стають своєрідними міні-телепроектами, цікавими для дітей, що створені на доступному рівні та мають певне змістове та навчальне навантаження.

У навчально-виховному процесі сучасної школи особливе значення надається самостійній діяльності дитини, пошуку, усвідомленню і застосуванню нових знань. Відбувається інтеграція курсів інформатики і світової художньої культури для оволодіння мовою різних засобів інформації і технологій їх використання. Такий підхід (медіаосвіти) дає можливість організації самостійної пошукової діяльності і активізації творчих здібностей учнів.

Поступовий перехід від «знанневої» парадигми навчання до тієї, що розвиває, супроводжується впровадженням в освітній процес такої особистісно-орієнтованої технології, як метод проектів. Це активна форма урочної та позакласної роботи, де наскрізною, провідною ланкою є принцип самоосвіти. В даному випадку, педагог стає не організатором процесу навчання, а координатором самостійної діяльності учнів, надає їм необхідну допомогу і підтримку.

Використання методу проектів, як показує досвід, у поєднанні з класно-урочною системою підвищує ефективність розвивальних, освітніх і виховних функцій шкільної освіти. Проектна діяльність учнів завжди спрямована на вирішення проблеми, глибина дослідження якої визначається віковими особливостями учнів, рівнем їх інтелектуального та духовного розвитку.

У сфері мистецтва реалізація методу проектів вимагає специфічних підходів. Тут неможливо обійтися без творчої складової, що виражається в різних формах діяльності: сценічної, образотворчої, літературної, журналістської, створенні відеопрограм, відеофільмів тощо. Так, наприклад, використання слайд-презентацій у програмі Power Point дасть прекрасний фон для сценічної дії (декорація). Тут можливе використання як фотоматеріалів і репродукцій, так і графічних авторських робіт учнів. Робота з цією програмою є ефективним засобом формування технологічної культури педагога. Power Point допомагає вчителю і в організації різних видів самостійної роботи учнів (відеопроєкти, сценічні інтерпретації, виконання робіт на CD дисках).

Етапи роботи над проектом:

- об'єднання учнів у групи за інтересами;
- розподіл обов'язків у групі;
- пошук потрібного сайту, скачування знайденої інформації на електронні носії, роздрук матеріалів для подальшої роботи кожної групи;
- пошук однопіслюків, які живуть в інших містах, для листування за допомогою електронної пошти, обміну інформацією;
- пошук відповідей на тематичні питання, узагальнення результатів досліджень і створення: сценарію проекту, звітів у вигляді презентації, ілюстрування малюнками, фото;
- проведення репетицій проекту;
- презентація робіт.

Підсумком вивчення світової художньої культури є не стільки обсяг знань, стільки вміння орієнтуватись в напрямках розвитку культури та конкретному ілюстративному матеріалі. Оцінка творчої діяльності школярів не повинна бути нівельована, зведена до формального звіту окремих переваг та недоліків роботи, а в першу чергу, враховувати особливості індивідуального розвитку особистості кожного учня, який брав участь у проектній діяльності.

Метод проектів пропагує відмову від авторитарності у навчанні та заохочення особистісної ініціативи учнів, що різко підвищує мотивацію пізнавально-продуктивної діяльності. Мотивація виявляється найбільш сильною, коли завданню надається практична значущість (розробка екскурсії, написання сценарію, створення відеофільму, фотостенду, видавничого проекту і т.п.).

Можна виділити основні вміння і навички проектною діяльністю в медіаосвітньому аспекті для учнів 9-11 класів:

1. Розрізняти наукову і художню інформацію.
2. Розробляти сценарії для театральних постановок, відеофільмів.
3. Проектувати екскурсії.
4. Оформляти інформацію у вигляді фоторепортажу, буклетів, видавничих макетів та ін.

При захисті конкретного проекту, в першу чергу, оцінюється основна навичка – самоосвіта, яка спрямована на самостійну (індивідуальну або колективну) довготривалу, цілеспрямовану, практично значущу роботу.

Робота із звуковими редакторами (Adobe Audition, Sound Forge) дозволяє записувати, редагувати й обробляти звук, допомагаючи вчителю відбирати і компонувати фрагменти музичних творів для створення аудіо-альбомів, котрі можуть бути використані як дидактичні матеріали до уроку та до проекту. Вміння користуватися звуковими редакторами допоможе педагогу самому компонувати аудіохрестоматію, обробляти готові фонограми, створювати аудіоматеріали для організації самостійної роботи учнів в позаурочній діяльності.

Запровадження комп'ютерних технологій на уроках світової художньої культури забезпечує вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей учнів, а саме: фантазії і художньої уяви; пошукової роботи під час вивчення народної творчості, української художньої культури, творчості видатних митців світу; асоціативного сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів; розуміння поняття ритму в природі і мистецтві; відчуття простору, форми, контрасту, динаміки, кольорової палітри тощо. Використання комп'ютера на уроці створює можливості для розвитку зорової пам'яті, фантазії, формування у дітей естетично-гармонійного світосприйняття.

Інформативність електронних презентацій набагато вище традиційних за рахунок мультимедійності – наявності не лише тексту і графіки, але й анімації, відео та звуку. Мультимедійні презентації надають можливість здійснювати віртуальну взаємодію користувача з об'єктами або процесами пізнання, які знаходять своє відображення на екрані. Іншими словами, використання мультимедіа-презентацій дозволяє створювати інформаційний і візуальний образ об'єкту, який досліджується.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22-25.
2. Обрізан К.М. Програмні засоби навчального призначення // Інформатизації середньої освіти програмні засоби, технології досвід, перспективи / За ред. В.М.Мадзігона, Ю.О.Дорошенка. – К. : Педагогічна думка, 2003. – С.156-165.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Авт. кол. за ред. Ю.І.Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 152 с.

4. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко / За ред. О.І. Пометун – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

The article is devoted the problem of introduction of multimedia technologies on the lessons of world artistic culture. Technology of conducting of multimedia presentations and method of projects is described which it is expedient to use for the study of this course. Principle of self-education, which assists development of skills of an educational-educate work on the basis of the complex mastering of the articles of humanitarian cycle and also expansion of world view of students, is considered.

Key words: *educational process, world artistic culture, self-education, multimedia technologies, multimedia presentations, method of projects.*

УДК: 378.168:004.(075.8)

Асрян Л.Л.

ІНФОРМАЦІЙНО-ПРОСТОРОВІ КОНТЕКСТИ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСОРА А.І. ГОРЕМИЧКІНА

У статті розглядаються інноваційні аспекти методології музичної освіти з застосуванням інформаційних технологій, викладених у працях професора А.І.Горемичкіна. Основна увага приділена вирішенню актуальних теоретичних і практичних проблем музичної педагогіки в контексті інноваційних процесів сучасної музичної освіти.

Ключові слова: *музична освіта, інформаційно-просторовий підхід, комп'ютерна педагогіка.*

Визначальною рисою національної системи освіти на зламі ХХ-ХХІ ст. став суттєвий перегляд процесуального компоненту, інноваційність якого пов'язується з технологією організації навчання і виховання молоді. Даний період ознаменувався стрімким зростанням інформаційного потоку, який надзвичайно швидко почав змінювати якість та зміст життя суспільства. В освітянській галузі відбувається зміна пріоритетів, одним із проявів якої є посилення ролі самого вихованця у навчанні, активізація його діяльно-творчої спрямованості, що сприяє самореалізації і збагаченню духовного світу особистості.

Тому проникнення сучасних, в тому числі і комп'ютерних, технологій в галузь освіти є закономірним і невідворотним. Дані технології – це практична реалізація методологічних і теоретичних основ формування інформаційної культури. Сучасному педагогу все складніше бачити себе в освітньому процесі без допомоги комп'ютера.

Вказані вище процеси знайшли свій відбиток і в науково-методичних розробках в галузі мистецької освіти. Актуальні теоретичні і практичні проблеми інноваційних процесів у вітчизняній освіті стали предметом дослідження Л.Даниленко, І.Дичківської, О.Козлова, М.Кларін, Н.Клокар, Н.Юсуфбекова та інших вчених.

Важливим напрямком в системі вищої освіти сьогодні є розробка і впровадження перспективних інформаційних технологій. Наукова розробка новітніх «Автоматизованих навчальних систем» (АНС) спостерігається з кінця 50-х початку 60-х років ХХ століття. Сучасний період наукових досліджень в цій галузі спрямований на те, щоб надати навчальним системам таких рис, які б сприяли їх адаптації до цілей і умов навчального процесу.

Мети статті – розглянути педагогічно-методологічні аспекти наукового доробку завідувача кафедри диригентського і вокального мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Заслуженого вчителя Республіки Татарстан, кандидата педагогічних наук, професора А.І.Горемичкіна.

Метою нашої роботи є висвітлення новітніх підходів до удосконалення рівня музичної освіти, викладених у працях одного з фундаторів та активних популяризаторів застосування інформаційних технологій у царині музичної педагогіки на теренах України та країн колишнього пострадянського простору, професора А.І.Горемичкіна.

Використання інформаційних технологій для підготовки та проведення занять має цілий ряд переваг. Перш за все, це високий рівень наочності, ілюстративне багатство, реалізація інтерактивних методик, що значно підвищують рівень засвоєння матеріалу студентами. В той же час недостатня підготовленість викладачів і студентів до роботи з комп'ютерними технологіями, старі підходи до структури заняття, до форм та змісту навчальної діяльності, ненадійність та низька якість доступу до ресурсів Інтернету, відсутність локальних мереж по навчальних закладах, недостатня кількість самих комп'ютерів нівелюють переваги використання інформаційних технологій при викладанні різних предметів.

На сучасному занятті позитивно себе зарекомендували мультимедійні технології. Підґрунтям впровадження мультимедійних засобів до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійно інтегрувати різні види інформації. За рахунок інтенсифікації сприйняття студентами навчального матеріалу стає можливим залучити їх до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності.

Поняття „мультимедіа” є багатограним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. „Мультимедіа” (від англ. multi – багато і від лат. media – носій, засіб, середовище, посередник) часто вживається як аналог терміну „засоби масової комунікації” (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет) . В загальноприйнятому визначенні „мультимедіа” – це спеціальна інтерактивна технологія, яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями й відео.

Водночас, термін „мультимедіа” часто використовують для позначення носіїв інформації, які дозволяють зберігати значні об'єми даних і забезпечують достатньо швидкий доступ до них, наприклад CD – Compact Disk, DVD – Digital Versatile Video Disk. Іншими словами, під терміном „мультимедіа” можна розуміти і мультимедійну програму, і продукт, який створено на основі мультимедійної технології, а також комп'ютерне забезпечення.

Вагомим внеском у сучасну вузівську науку і музичну педагогіку є навчальний посібник А.І.Горемичкіна «Введення в комп'ютерну педагогіку (про інформаційно-просторовий підхід у педагогічних концепціях)». Ця праця, в якій висвітлюється унікальний особистий досвід автора, містить в собі філософське осмислення цієї сфери діяльності, методологічні аспекти комп'ютеризації освіти і методику розробки комп'ютерних посібників.

Державна освітня система розглядається автором як універсальний соціальний інструмент, який забезпечує стабільність існування і розвитку суспільства. Однією з основних тенденцій освітньої політики розвинутих країн світу є перетворення знання на основне джерело цінності в інформаційній цивілізації. Наростаючі інтеграційні процеси в Європі обумовлюють входження національної освітньої галузі в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації.

Простежуючи еволюційні процеси в сфері комп'ютеризації освіти, А.І.Горемичкін наголошує на необхідності глибинного усвідомлення сутності новацій і можливих

перспектив їх розвитку і застосування. Він висловлює думку про те, що прямим попередником комп'ютеризації навчання було так зване програмоване навчання, хвиля якого припадає на 70-ті роки ХХ-го століття. Воно ґрунтувалося на прагненні чітко формалізувати всі традиційні навчальні дії, побудувати навчальний процес за законами формальної логіки і теорії інформації. Наукові дослідження в цьому напрямку психологічно і теоретично підготували педагогічну громадськість до сприйняття нового могутнього інструмента – комп'ютера і до об'єктивної необхідності мислити у новому для себе середовищі в категоріях комп'ютерних технологій.

У книзі запропоновано новий підхід до історії педагогіки, в основу якого покладено спосіб збереження і передачі інформації від покоління до покоління:

- дописувомий період (носієм, передавачем, а іноді – і творцем знань є Людина, Вчитель);
- письмово-докнижний (носієм знань стає рукописна книга, однак, зважаючи на обмежену її доступність, як і раніше потрібна людина, як розповсюджувач та інтерпретатор знань; звідси ж випливає кастовий характер освіченості);
- письмовий-книжний – носієм і джерелом знань, доступних для мас, стає книга, яка видається великими накладками і доступна письменним людям; провідна роль людини зберігається на нижчих ступенях навчання;
- період непаперових, електронних технологій і комунікацій, свідками початку якої є ми усі.

Для кожного з цих періодів упродовж багатьох століть формувалася і удосконалювалася своя технологія роботи з інформацією. В світі існує велика кількість літератури з технології роботи з книжковими джерелами: науково обґрунтовані і методично розроблені різні види читання, типи конспектів і конспектувань, техніка роботи з картотеками, методика створення власного довідкового апарату, правила бібліографічного пошуку тощо. Цілком очевидно, що поява електронних носіїв інформації повинна викликати за собою аналогічний процес – розробку системи методик їхнього використання в різних сферах життя, яка буде постійно поглиблюватись.

Аналіз провідних тенденцій розвитку комп'ютерної техніки дозволяє А.І.Горемичкіну обґрунтувати припущення, що в найближчому майбутньому ці процеси будуть здійснюватися за традиційною схемою, тобто, в ідеології комп'ютера, як технічної системи принципових змін не очікується. Імовірніше всього, передбачається розширення асортименту комп'ютерної техніки та підвищення її кількісних параметрів, удосконалення інтерфейсу прикладних програм, поява альтернативних Інтернету комп'ютерних мереж, перехід до технологій квантування текстів, масове впровадження спеціалізованих програм і інтегрованих пакетів ПЗ в усіх сферах діяльності, що засвідчить перехід світової спільноти на сучасні інформаційні технології.

«...І тепер майбутнє комп'ютерної цивілізації залежить вже не від технічних можливостей апаратури (хоча і цей аспект зберігає певне значення), а від психології маси людей, які сидять перед моніторами ПК, і від того, на рішення яких завдань спрямує людство усю потужність арсеналу комп'ютерних технологій» [1, с. 31]. А.І.Горемичкін розглядає комп'ютер як універсальний інструмент інтелектуальної праці. Це дозволяє автору розкрити сутність педагогіки інформаційного суспільства, під якою розуміється навчальний процес, що здійснюється в умовах постійного, систематичного і багатоаспектного використання комп'ютерів та спеціалізованих комп'ютерних програм.

Предметом окремого розгляду в книзі є питання про своєрідність педагогічного мислення в умовах комп'ютеризації. Висловлюється думка про те, що «технологія комп'ютерів і програм – це – зовнішній прошарок педагогічної роботи в даній сфері. Набагато тоншою і складнішою є технологія внутрішнього прошарку – когнітивна

технологія. В основі останньої лежить співвіднесеність змісту наукової дисципліни з внутрішнім світом і закономірностями сприйняття студентів» [1, с. 73].

У системі освіти відбуваються суттєві зміни. Якщо в минулому педагог працював у заздалегідь заданому інформаційному просторі, то тепер він є вільним, нелімітованим за обсягом і варіативним за змістом. А.І.Горемичкін наголошує на тому, що навчальний простір отримав споконвічну подвійність – він може змінюватися і обмежуватися лише волею розроблювача, не втрачаючи своєї потенційної безмежності. Автор розрізняє «близький простір», що формується педагогом і «далекий простір» - книжковий світ та Інтернет у всьому їхньому багатстві та різноманітті. Функціонально взаємозалежність співіснування цих двох інформаційних світів і утворює сучасний інформаційний простір в широкому розуміння цього слова.

У праці висловлюється думка про необхідність збереження і використання унікального досвіду педагогів середнього і старшого поколінь, які відзначалися глибинним баченням своєї наукової сфери. Послідовна трансформація наявних навчально-інформаційних матеріалів у новий фактор освіти – Інформаційно-Навчальний Простір – розглядається автором книги вже не як тенденція, а реально існуюча закономірність. Вона набуває для освітньої сфери провідного значення і стає підґрунтям для переходу до інформаційно-просторової концепції електронно-дидактичного забезпечення.

Розглядаючи комп'ютеризацію освіти як явище парадигмального характеру, А.І.Горемичкін наголошує на тому, що вона докорінно змінює ролі і функції кожного із суб'єктів педагогічного процесу. Велику кількість фактичних знань учень починає набувати власною працею. Завдання вчителя стають більш складними:

- сформувати стійкий пізнавальний інтерес як найдієвіший пізнавальний стимул для всього подальшого навчання;
- сформувати уявлення про персональний комп'ютер, як інструмент пізнання світу і навчити навичкам раціональної роботи на ньому;
- допомогти учням у визначенні спрямованості їхніх особистих інтересів;
- підняти навчання на більш високий рівень узагальнення при вивченні окремих навчальних дисциплін, а також в їхній сукупності;
- приділяти максимум уваги інтелектуальному розвитку учнів, спираючись перш за все на авторитет дисциплін, що вивчаються;
- всебічно розвивати і формувати мислення учнів, зміцнювати самостійність і творчу основу мислення;

У своїй роботі вчений висвітлює окремі аспекти фундаментальної педагогічної проблеми – формування мислення вихованців. Сучасні освітні інформаційні технології, на його думку, є міцним інструментальним та фактологічним підґрунтям для активізації мисленнєвих процесів людини.

А.І.Горемичкін звертає увагу на такі характеристики процесу мислення:

- активність;
- критичність;
- здатність до самонавчання і самовдосконалення;
- чіткість і обґрунтованість суджень;
- володіння навичками логічного аналізу;
- самостійність висновків.

Автор зазначає, що проблеми розвитку мислення постійно привертала увагу педагогічної спільноти. Для педагогічних шкіл попередніх епох вирішення цієї проблеми ускладнювалося необхідністю засвоєння великого обсягу інформації, тому пріоритетним завданням педагогічної практики був розвиток пам'яті. Не применшуючи ролі пам'яті в становленні інтелекту сучасної людини, дослідник звертає увагу на те, що сучасними системами освіти виразно окреслюються нові тенденції. Наявні сьогодні різноманітні джерела інформації дозволяють учневі

самостійно отримувати фактологічну основу знань, а функція педагога полягає в створенні на заняттях атмосфери інтенсивного обміну думками, творчого застосування набутих знань у відповідності до конкретних умов і завдань. Саме такими рисами відзначається науково-педагогічна школа професора А.І.Горемичкіна, яка ґрунтується на застосуванні мультимедійних технологій.

Найповніше освітянські концепції А.І.Горемичкіна втілились у його комп'ютерному навчальному комплексі «Інформаційно-навчальний простір для вивчення історії західноєвропейської музики». Електронний підручник являє собою інформаційний комплекс зі складною структурою і з розвинутою системою навігаційних зв'язків, насамперед – для найповнішого забезпечення навчального процесу усіма необхідними матеріалами, насамперед музичними, тобто звуковими рядами, музичними творами різних епох. Другою важливою особливістю навчального курсу є забезпеченість повноцінними ілюстраціями зі сфери образотворчого мистецтва. Не менш важливою стороною посібника є тісні й органічні паралелі музичного мистецтва з літературою. Це і прямі використання текстів, і взаємопроникнення жанрів, і мовні інтонації в музичній мелодиці, і повне злиття в синтетичних видах мистецтва.

В технічному аспекті підручник являє собою один великий Web-вузол, що робить його надзвичайно зручним у користуванні. Важливо, що електронний підручник не прив'язаний до якоїсь програми або методики і може використовуватися за будь-якою методикою і на будь-якому освітянському рівні – від ДМШ до профільного ВНЗ. Такий підхід до викладення матеріалу дає всі підстави автору підручника вважати його відкритою комплексною системою для ґрунтовної освіти і самоосвіти, оскільки він є готовим інструментом для проведення занять у дистанційному режимі, може використовуватися як книга для читання з історії мистецтва, а у поєднанні з фонотекою, енциклопедією та Інтернетом – використовуватися як база та інструмент для наукових досліджень в галузі історії музики і методики її викладання.

Запровадження комп'ютерних технологій на заняттях забезпечує вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей студентів, а саме: фантазії і художньої уяви; пошукової роботи під час вивчення української музичної культури, творчості композиторів світу тощо; асоціативного сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів; розуміння поняття ритму в природі і мистецтві; відчуття простору, форми, контрасту, динаміки, кольорової палітри. Використання комп'ютера створює можливості для розвитку зорової пам'яті, фантазії, формування у студентів естетично-гармонійного світосприйняття.

Комп'ютерні технології навчання надають можливість педагогу для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір. Орієнтовані на вчителя, інструментальні засоби дозволяють йому оперативного поновлювати зміст навчальних програм відповідно до появи нових знань і технологій. Використання, інформаційних технологій сприяє закріпленню інтегрованих знань, набутих на заняттях музично-естетичного циклу, та формуванню вмінь створення власного творчого доробку. Дані технології дозволяють викладачу контролювати художньо-творчий розвиток учня, формувати спеціалізовані знання у процесі виховання особистості, реалізувати можливості сучасних засобів навчання.

Публікація ґрунтовного і значною мірою новаторського в музичній педагогіці навчального посібника професора А.І.Горемичкіна «Введення в комп'ютерну педагогіку (про інформаційно-просторовий підхід у педагогічних концепціях)», за своїм змістом – методологічного узагальнення перспектив поширення музичної культури новітніми технологічними засобами інформаційної епохи, свідчить про концептуальне розширення музично-педагогічних горизонтів і є непересічним явищем сучасної української музичної педагогіки. У поєднанні зі створеним раніше

А.І.Горемичкіним комп'ютерним навчальним комплексом «Інформаційно-навчальний простір для вивчення історії західноєвропейської музики», вказана праця засвідчує неабиякі перспективи практичного опанування можливостей сучасного комп'ютерно-інформаційного простору педагогічною наукою. На нашу думку, авторська концепція, що спрямована передусім на інтенсивність процесів навчання і презентацію в якнайширшому колі слухачів світових зразків високої музичної культури, водночас з тим, покликана значною мірою осучаснити сам процес опанування музичною культурою майбутнім музичним педагогом. Застосування пропонованих автором підходів в навчальних програмах мистецьких спеціальностей упродовж кількох навчальних років засвідчило їх значну ефективність. Вказані чинники дають нам усі підстави пропонувати розглянуті вище праці авторитетного науковця і педагога до якомога ширшого втілення в педагогічну практику музично-педагогічних закладів України.

Список використаних джерел

1. Горемичкін А.І. Введення в комп'ютерну педагогіку / А.І.Горемичкін. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2008. – 267 с.
2. Горемичкін А.І. Основи музичної мови / А.І.Горемичкін. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2005. – 248 с.

The article deals with innovative aspects of musical education methodology by means of information technologies, presented in the works by A.I.Goremychkin.

The great attention is paid to the solution of musical pedagogics actual theoretical and practical problems in the context of contemporary musical education innovative processes.

Key words: *musical education, informational-space approach, computer pedagogics.*

УДК 378. 147. 134: 786 (043.3)

Воєвідко Л. М.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ТРАДИЦІЙ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ

У статті окреслено особливості функціонування українських інструментально-виконавських традицій кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя та ідентифіковано необхідність їх використання у підготовці музичних фахівців для загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: *функціонування, синтез, витоки, феномен, нормотворчість, універсальність, виконавська модель, рід культури.*

Актуальність рефлексії історичного досвіду розвитку вітчизняної музичної освіти в контексті традицій зумовлена об'єктивними та незворотними процесами глобалізації освіти. Розвиток освітянського процесу початку ХХІ сторіччя передбачає розгляд проблеми єдиного освітянського та науково-педагогічного простору для діалогу та взаємозбагачення педагогічних традицій. Вхідження України до Болонського процесу, з одного боку дозволяє використати позитивний досвід зарубіжних країн, з іншого – зберегти свою національну ідентичність, культурно-педагогічний потенціал, освітянські та виконавські традиції.

Різноманітна семантика виконавських традицій дозволяє висвітлити двогранність прихованого за нею явища, феномен якого розкривається на мікро- і макрорівнях пізнання: перший надає уявлення про окремий вид гуманітарної

діяльності, одну з її форм; другий – про єдність її галузевих складових, їх загальної суті. Виникає можливість розгляду виконавських традицій у різних градаціях – інтегративній і спеціальній, що відповідає сучасному стану і потребам системи науки.

Українські інструментально-виконавські традиції кінця XIX – початку XX ст. ми розглядатимемо як тріаду, що складається з базису, в підґрунті якого знаходиться синтез витоків, розвитку і трансмісії, з трансформації – відповідно до нової парадигми антропоцентричного характеру. Українські виконавські традиції мають витoki, які базувались як на досягненнях вітчизняної, так і зарубіжної шкіл. Системний аналіз останніх видань свідчить про те, що до питання характеристики українських традицій (виконавських, педагогічних, композиторських) звертались К. Черемиський [1, 1-287], С. Грица [2, 1-236], В. Антонюк [3, 1-147], О. Бенч-Шокало [4, 1-436], Н. Гуральник [5, 1-460], Ж. Дедусенко [6, 1-20]. Особливості українських інструментально-виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя не отримали висвітлення в методичній та науковій літературі, недостатньо класифіковані та не систематизовані.

Фортепіанно-виконавські традиції як окремий пласт специфікованої музично-педагогічної діяльності, що передбачає набуття певних навичок та цільових настанов, можна розглядати в контексті системи культури як один з її компонентів – субкультуру. Репрезентуючи художньо-естетичне начало, вони є, з одного боку, механізмом читання, відтворення і трактування музичного тексту, з іншого – носієм традиції такого читання. Таким чином, вони водночас є й певною мовою спілкування (професійною), і кодом до мови культури, до створюваних нею текстів і, отже, смислів. Іншими словами, виконавські традиції не зводяться до типових дій та вмінь, навпаки, містять у собі організовану, що пройшла крізь горнило свідомості «людини культурної», навколишню і його власну природу. Таким чином, у культурологічному аспекті виконавські традиції не є чимось зовнішнім чи вимушено обов'язковим для створення художньої моделі духовних процесів, а матеріалом для креативного осмислення, формуючи разом з іншими факторами фахово-спроможну особистість.

Оскільки виконавська діяльність двовимірна, то вона передбачає два типи діяльності – професійну та художню. Професійна виконавська діяльність передбачає виявлення аналогічного механізму у виконавському мистецтві, потребує спеціальних підходів, зумовлених своєрідністю нормативних технологій обробки, систематизації та зберігання інформації в художній практиці. Оскільки нормативність у мистецтві реалізується через його універсалії, необхідно виділяти категорію стилю, який трактується як висловлення деякої типологічної спільності, що формується в процесі колективної діяльності (М. Михайлов) і передбачає повторюваність системно організованих елементів, осмислюваних як вияв нормативності структур (стереотип). Таким чином, стиль є одним зі способів існування виконавської традиції, який збігається з нею за принциповою ознакою – нормотворчістю.

У кінці XIX сторіччя педагоги прийшли до висновку про необхідність критичного перегляду методичних вимог щодо навчання гри на фортепіано. Невідповідність старої традиційної школи вимогам виконавського мистецтва визнавалась усіма фортепіанними виконавцями, які прогресивно мислили [7, с. 121]. Проте, учні Ф. Ліста, Т. Лешетицького, М. Рубінштейна відтворювали виконавські моделі не за правилами старої традиційної школи, а володіли свободою рухів у виконанні. Тобто серед педагогів існувала потреба у розробці нових шляхів оволодіння фортепіанною технікою, які б давали ключ до опанування нової музики. Проте це не стосувалося школи Т. Лешетицького, у якого навчався В. В. Пухальський. Розуміючи неможливість розв'язання проблеми на емпіричному рівні, деякі німецькі педагоги

спробували визначити виконавські пріоритети з урахуванням вимог старої традиційної фортепіанної педагогіки [7, с. 143].

У той час, коли німецькі педагоги знаходились у пошуках шляхів розвитку так званого психотехнічного напрямку в західноєвропейському піанізмі, в Петербурзі успішно функціонувала школа Т.Лешетицького. Її кращими випускниками були В. Пухальський, А. Єсіпова, К. Фан-Арк, І. Боровка, Д. Клімов, а пізніше, в другому періоді педагогічної діяльності педагога у Відні, – А. Шнабель, І. Падеревський, О. Габрилович, Г. Гальстон, І. Фрідман [8, с. 75].

Провідними методичними вимогами, що складала виконавську модель, яка функціонувала плідно упродовж тривалого часу, виділялись:

- 1) націленість на формування музиканта;
- 2) акцентування на ролі свідомості на всіх етапах роботи – від рутинних операцій до реалізації художнього задуму;
- 3) значуща роль інтелекту та обдуманості виконання;
- 4) вимога самоконтролю в процесі усіх видів роботи;
- 5) бережливе ставлення до індивідуальної волі учня;
- 6) раціональні принципи втілення ідеалу;
- 7) індуктивний метод мислення;
- 8) висока «дисципліна пальців» і усієї вторинної рухової системи;
- 9) почуття «гіпотетичного слухача» (уявне моделювання критичної позиції «цензора»);
- 10) раціональні методи роботи.

Виконавські методи Т. Лешетицького є особливою програмою діяльності музиканта, який сприймає її як рід культури (професію) і вид мистецтва (художня творчість) [5, с. 48]. Ця програма висуває власні ціннісні пріоритети, серед яких центральним є віртуозність – спілкування концертанта з аудиторією. Значні адаптаційні властивості програми визначають діалектику повинності і свободи в системі трансляції досвіду через структуру «вчитель-учень»; вони ж стимулюють популяризаторський ентузіазм, що зумовлює публікацію видань різних жанрів (методичних вказівок, мемуарів тощо). Як одна із перших у Росії зразків школи піаністичної майстерності, школа Т. Лешетицького стала основою для всього її подальшого розвитку, що дозволяє охарактеризувати її створювача як родоначальника культурної традиції.

Педагогічна діяльність В.Пухальського здебільшого була продовженням і розвитком кращих традицій школи Т.Лешетицького. Пізніше В.В. Пухальський вирізняв деякі протиріччя цієї школи, перш за все усвідомивши це крізь призму власного досвіду та виконавських ідей А.Рубінштейна та М.Лисенка [9, 24], які відрізнялися від настанов Т.Лешетицького. В особі В.В. Пухальського фортепіанне мистецтво в Україні, безсумнівно, мало визначного педагога. Педагогічна обдарованість, школа, що він пройшов у чудового педагога, яким був Т. Лешетицький, любов до справи виховання молодих піаністів – все це забезпечило В.В. Пухальському вагомий педагогічний успіх.

Гуральник Н. П. трактує педагогічну діяльність В.Пухальського як методико-технологічну систему, яка базується на принципах Т. Лешетицького попри спільні риси його системи з системою Л. Демпе [5, с. 184]. На педагогічні погляди В.Пухальського також вплинув К.Таузіг, традиції якого були продовжені та трансформовані у власну фортепіанну школу [9, с. 22-27].

Педагогічна діяльність В. Пухальського ґрунтувалась на таких витоках (традиціях) педагогічної школи Т.Лешетицького:

- чіткі рекомендації щодо посадки учня за фортепіано;
- надання першочергового значення художньому виконанню музичних творів (технічна майстерність як засіб розкриття художнього образу);

- здатність учнів самостійно розв'язувати художньо-виконавські завдання;
- коригування динамічного плану творів задля підсилення художньо-емоційного змісту;
- обґрунтування мелодичних контурів фразування;
- вдумливе прослуховування звучання зі свідомим слуховим контролем.

Характеристика українських фортепіанно-виконавських традицій вимагає аналізу творчого амплуа В.Пухальського, яке є довершеним, продуктивним поєднанням виконавства з педагогічною діяльністю. Творчість артиста-виконавця, а саме музиканта-виконавця, – миттєва, нематеріальна, зберігається тільки в спогадах сучасників, у відгуках слухачів. Неповторність художніх досягнень вимагає особливо бережливого ставлення до них, бажання зберегти їх якнайдовше [10, с. 49-57]. Педагогічна діяльність разом з розвитком виконавських ідеалів допомагає виробленню основ певного творчого світосприйняття, яке передається від учня до учня, несе в собі найбільш життєздатне та цінне, що було характерним для його засновника.

В. Пухальський є одним з фундаторів національної фортепіанної виконавської школи, багатогранний талант якого найповніше відкрився в педагогіці. Педагог виховав цілу плеяду видатних, відомих цілому світу піаністів-виконавців, педагогів, музичних діячів, мистецтвознавців [11,22-38]. Серед учнів В.Пухальського – музиканти зі світовими іменами – В. Горовіц і А. Браїловський, прекрасні музиканти, професори, педагоги, які працювали в різний час у Київській та інших консерваторіях – А. Штосс-Петрова, М. Тутковський, Б. Яворський, А. Альшванг, Л. Ніколаєв, Г. Коган, Д. Клімов, М. Гольденберг, Р. Зарицька, К. Михайлов, І. Беркович, Б. Міліч, Г. Артоболевська, С. Короткевич, А. Добкевич, З. Худякова, Є.Жарковський, О.Брон, С. Струмило, М. Гольдштейн та багато інших. [12; с. 112] При всіх виконавських, педагогічних, особистісних відмінностях їм властиві спільні риси, що дає вагоме право говорити про школу В.В. Пухальського, про українські виконавські традиції, одним з фундаторів яких він вважається.

На думку Гуральник Н. П., «педагогіка В. В. Пухальського спирається на індивідуально-трансформоване успадкування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантою взаємозбагачення (II тип) та має ознаки I типу – самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні «материнської» фортепіанної школи» [5,186].

На жаль, більша частина матеріалів про діяльність В. Пухальського втрачена. Надруковані статті про його життя і діяльність – нечисленні, короткі і мають переважно біографічний характер. Аналізуючи публікації в пресі, можна зробити висновок, що В. Пухальського вкрай рідко згадують, тільки з нагоди деяких річниць (не всіх), а про педагогічну та виконавську діяльність взагалі не йдеться. Так, «Русская музыкальная газета» (1899 р., № 40) відзначає його талант та плідну педагогічну та просвітницьку діяльність, журнали «Музыкальное обозрение» (1928р. №2), «Музыка и революция» (1928 р., № 3) публікують спогади Г. Когана, учня В. В. Пухальського, про внесок Володимира В'ячеславовича у формування та розвиток піаністичної школи України, стаття Ж. Аністратенко «Педагог-просвітитель» (до 125-річчя від дня народження В. Пухальського) [13, с. 19] висвітлює деякі аспекти просвітницької та педагогічної діяльності митця. В статті Т. Білокур «Музична еліта вшановує В. Пухальського» окреслено віхи творчого життя українського піаніста, композитора, професора, першого директора консерваторії [14, с. 3]. У статті О.Борисюк «Вшанували українського маестро» з нагоди 150 річчя із дня народження йдеться про те ж [15,8]. Тобто актуальність педагогічних надбань В. Пухальського очевидна, та на жаль, досі не досліджена і не використовується у фаховій підготовці майбутніх учителів музики для загальноосвітніх шкіл.

Важливим внеском у музичну педагогіку є монографія Н. Гуральник «Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти». Авторка пропонує проект історико-аналітичного дослідження основних тенденцій розвитку української фортепіанної школи ХХ сторіччя та узагальнює науково-теоретичні, методичні та практичні досягнення її представників у контексті музичної та загальної педагогіки. Дослідниця проводить відповідну періодизацію, аналізує методико-технологічні та інноваційні системи педагогів-піаністів минулого століття та визначає перспективи науково-педагогічного та музично-творчого розвитку фортепіанної школи України, висвітлює напрямки її функціонування в культурно-освітньому просторі [5, с. 1-460].

Педагогічний талант В. В. Пухальського виявлявся в умінні глибоко і тонко аналізувати гру учня, розуміти її основні переваги та недоліки, в умінні поставити правильний педагогічний діагноз і знайти найкоротші індивідуальні шляхи для розв'язання виконавських завдань. У цьому В. В. Пухальський був надзвичайно близький до Т. Лешетицького [16, с. 125]. Вдумливо працюючи, В. Пухальський відкрив нові для того часу принципи, які зіграли позитивну роль у розвитку національного піанізму та становлення українських виконавських традицій:

- 1) професійна вимогливість щодо проведення вдумливої, осмисленої та систематичної повсякденної роботи;
- 2) демократичність спілкування педагога і учня в процесі фахової підготовки;
- 3) творчий характер навчально-виховного процесу;
- 4) використання різноманітних методів;
- 5) глибокий художньо-педагогічний аналіз виконавської моделі музичного зразка.

Отже, українські інструментально-виконавські традиції кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя з окресленими витоками та відповідним базисом можуть слугувати якісній підготовці фахівців за такими параметрами:

- 1) виховання здатності самостійно розв'язувати художні виконавські завдання при роботі над творами дозволить майбутньому вчителю музики забезпечувати навчально-виховний процес у школі за рахунок самостійного втілення інтерпретаційних ідей;
- 2) підпорядкування технічної майстерності художній при розв'язанні виконавських завдань;
- 3) якнайглибше проникнення в художній образ музичного твору на основі його художньо-педагогічного аналізу, що сприятиме ефективному сприйманню музики школярами;
- 4) використання різноманітних методів та прийомів роботи, що сприяють активізації навчально-виховного процесу підготовки музичного фахівця;
- 5) творча робота викладача зі студентами, що дозволить їм розширити власні потенційні можливості і відповідно творча робота майбутнього вчителя музики у своїй музичній лабораторії зі школярами;
- 6) демократичність у спілкуванні забезпечить спадкоємність демократичних засад від покоління до покоління.

Список використаних джерел

1. Повернення традиції. З історії нищення кобзарства / К. П. Черемський. — Х., 1999. — 287 с.
2. Грица С. Трансмисія фольклорної традиції: Етномузикологічні розвідки / С. Грица. — К. : Тернопіль : Астон, 2002. — 236 с.
3. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наук. дослідж. / В. Г. Антонюк; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, Центр муз. україністики. — К. : Укр. ідея, 1998. — 147 с.
4. Український хорівий спів. Актуалізація звичаєвої традиції : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Г. Бенч-Шокало. — К. : Ред. журн. «Укр. Світ», 2002. — 440 с.

5. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – К. : НПУ, 2007. – 460 с.
6. Дедусенко Ж. В. Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції : автореф. дис. канд. мистецтвознав. : 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Дедусенко Ж. В.; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. — К., 2002. — 20 с.
7. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики / А. Д. Алексеев Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.) : хрестоматия. – К. : Муз. Украина, 1974. – 160 с.
8. Альшванг А. Памяти В. В. Пухальского / А. Альшванг // Сов. музыка. – 1948. – № 4. – С. 75–76.
9. Коган Г. М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького / Г. М. Коган // Музика. – 1925. – Ч.1. – С. 22–27.
10. Мастера советской пианистической школы : очерки / под ред. А. А. Николаева. – М., 1961. – 186 с.
11. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – К.: Муз. Україна, 1990. – 134 с.
12. Курковский Г. В. Питання фортепіанного виконавства / Г. В. Курковский. – К. : Муз. Україна, 1983. – 128 с.
13. Аністратенко Ж. Педагог-просвітитель : до 125-річчя від дня народження В. Пухальського / Ж. Аністратенко // Музика. – 1973. – № 1. – С. 19.
14. Богданова О. В. Лірницька традиція в контексті української духовної культури : автореф. дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Богданова О. В.; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. — К., 2002. — 20 с.
15. Борисюк О. Вшанували українського маестро: з нагоди 150 річниці з дня народження / О. Борисюк // Вечірній Київ. – 1998. – 21 берез. – С. 8.
16. Майкапар С. М. Годы учения / С. М. Майкапар. – М.;Л., 1938. – 342с.

In the article the features of functioning of Ukrainian instrumental-performance traditions of end are outlined XIX – to beginning of XX century and the necessity of their use is identified for preparation of musical specialists for general schools.

Key words: functioning, synthesis, sources, phenomenon, performance model, sort of culture.

УДК 37.015.31:78:398

Восвідко Л.М., Москавлюк О. М.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті виокремлено та охарактеризовано методи формування музично-естетичної культури школярів, що опираються на український музичний фольклор. Висвітлено переваги використання фольклору у музичному вихованні учнів основної школи.

Ключові слова: музичний фольклор, виховання, музично-естетична культура, гуманізація, національне відродження, навчально-виховний процес, парадигма, духовні цінності.

Завдання національного відродження, гуманізації освіти орієнтація на духовні цінності висувають нові вимоги до процесу музичного виховання школярів. Естетизація загальної культури учнів створює умови для розвитку особистісних якостей,

формування естетичних інтересів і смаків, творчої самореалізації. Естетична культура стає одним з найважливіших факторів соціального розвитку, засобом удосконалення освітянської справи.

Організація і методика роботи з формування в учнів основної школи музично-естетичної культури засобами музичного фольклору – це складна, серйозна і творча робота, яка вимагає ґрунтовної теоретичної, методичної та психологічної підготовки. Рівень музично-естетичної культури школярів загалом низький і підвищення його може сприяти використанню і поєднанню у навчально-виховному процесі ефективних форм та методів роботи, що сприятиме вихованню ціннісних орієнтацій в сфері музики, музичних інтересів, смаків і потреб, розвитку загальних і музичних здібностей, творчого потенціалу особистості шляхом ознайомлення її з культурою, творчістю свого народу.

Кожен педагог має широкі можливості для створення власної системи роботи, методичної концепції на основі народознавчих ідей і засобів. Справжня педагогічна творчість неможлива без використання в повсякденній діяльності скарбів народної творчості, її традицій. Без народознавчої основи наукові педагогічні і методичні теорії, концепції, системи і програми роботи втрачають зв'язок із культурно-історичною спадщиною народу і приречені, як правило, на невдачу. Тому необхідно вжити комплексних заходів державного масштабу з метою подальшої розробки проблем народності виховання, створення реальних практичних умов для розвитку національних шкіл, національної системи виховання всіх народів, етнічних груп, які проживають на території нашої країни [3, с. 215].

Для більш ефективної роботи в основній школі ми розробили методи, що ввійшли до методики формування музично-естетичної культури учнів основної школи засобами музичного фольклору. Методи, спрямовані на покращення ситуації з розвитком музично-естетичної культури зокрема та культури учнів загалом:

- метод музично-фольклорного спілкування;
- метод пошуку фольклорних зразків;
- метод обміну фолк-досвідом;
- метод ознайомлення з надбанням народу;
- фольклорно-ігровий метод;
- метод креативно-фольклорного пошуку;
- метод збереження та відтворення традицій;
- метод використання народної пісні.

Кожен народ (нація, етнічна група) має свої культурно-освітні традиції, на яких повинна будуватися національна школа. Оволодіння в національній школі кожним учнем рідною культурою, основою культури інших народів є запорукою повноцінного громадського життя, продуктивної праці в ім'я підвищення добробуту представників різних національностей. На практиці застосовуються методи музично-естетичного виховання як найефективніший засіб реалізації форм народного виховання. Загальна класифікація таких методів дає можливість поділити їх на три класи: словесні, наочні та практичні.

До словесних методів музично-естетичного виховання на матеріалі народно-пісенної творчості належать бесіди, дискусії, обговорення концертів та обмін враженнями про них, обговорення екскурсій, статей про пісенну творчість, письмових творів, контрольних робіт, теле- та радіопередач тощо. Ми пропонуємо використати в роботі *метод обміну фолк-досвідом*, адже кожна дитина може розповісти інформацію про те, як відбувається певний обряд саме в її сім'ї чи родині. В даній ситуації відбуватиметься взаємодія досвідів, що сприятиме ще ефективнішому розвитку учнів. До наочних методів належить колективне відвідування концертів, екскурсії до музеїв, знайомство з фольклористами, виконавцями народних пісень, перегляд

тематичних теле- та радіопередач, кінофільмів тощо. Практичні методи музично-естетичного виховання на матеріалі народно-пісенної творчості включають пошукову роботу і збирання та записування народних пісень, створення музеїв, тематичних кімнат, кутків, стендів, організацію оглядів, конкурсів, вечорів-зустрічі з ученими фольклористами та інше. Застосування *методу пошуку фольклорних зразків та методу ознайомлення з надбанням народу* передбачає вміння учнів самостійно шукати шляхи відродження і передачі культури народу.

Досвід показав, що музичні бесіди справляють на дітей певний виховний і розвивальний вплив. Вони становлять для школярів інтерес хоч би тому, що набуті знання, як правило, є новими для них. Зрозуміло, що в процесі ознайомлення з народними обрядами неминуче повторення деяких основних знань (наприклад, про обожнювання давньо-східними слов'янами природи, про віру в магічну силу слова). Через те, для активізації інтересу й уваги учнів доцільно використовувати емоційні контрасти, вводити в розповідь елемент діалогу. На даному етапі ми пропонуємо застосувати *метод музично-фольклорного спілкування*. Методика роботи передбачає бесіду, яка опирається на народну спадщину. Музичні бесіди, побудовані на стародавніх народних звичаях, обрядах і піснях, допоможуть учителю підготувати дітей до сприймання творів хорової, оперної і симфонічної музики.

Доцільно використовувати ігрові методи для вивчення фольклорного матеріалу на уроках музики. У навчальних середовищах моделюється зміст об'єктів шляхом його конструювання самими учнями. Пропонуємо в роботі з учнями застосувати *фольклорно-ігровий метод*. Розробка навчально-ігрових середовищ на основі фольклору дозволить значно поліпшити зміст навчального процесу і приведе до зміни традиційних способів вивчення матеріалу. Поєднання емоційної привабливості, яка притаманна грі з графічними, інформаційними та іншими можливостями комп'ютера, несе в собі великий дидактичний потенціал, який може і повинен бути реалізований в шкільній практиці.

Особливо цікаво використовувати таку форму вивчення фольклору на уроках музики під час знайомства з темою «Календарно-обрядовий цикл», яка передбачає *метод креативно-фольклорного пошуку*, а саме:

- графічні образи, костюми, побутову атрибутику;
- вибір персонажів, визначення їх функціональної ролі в конкретних ситуаціях;
- виділення конфліктів, що визначають динамічні властивості комп'ютерного навчально-ігрового середовища;
- визначення музичного змісту кожної навчально-ігрової пізнавальної ситуації.

При створенні такої навчальної гри за етнографічною тематикою України необхідно, залежно від часу й регіону, вибрати відповідну побутову атрибутику, одяг, кольорову палітру, музичний матеріал. Це дозволить розв'язати проблему взаємопроникнення різних видів мистецтва, використовуючи народні традиції.

Така форма заглиблення у навчальне середовище незвична для учнів, її можна використовувати як на уроках музики, так і в позакласній роботі. Це дає змогу використанню нових інформаційних технологій у навчальному процесі і дозволяє з нової точки зору побачити проблему музичного розвитку школярів.

Основою музичного матеріалу, що використовується на уроках музики в загальноосвітніх школах, має стати українська народна пісня, адже вона є одним із найбільш популярних жанрів музичного мистецтва. Саме тому ми пропонуємо *метод використання народної пісні*, адже світ пісенної культури українського народу безмежний. Це скарбниця людської духовності, що полонить почуття, розум і серце. В українській пісні відтворюється світогляд народу, його морально-етичні та естетичні

цінності, багатовіковий досвід виховання підростаючих поколінь у душі високої духовності та моралі [1, 198].

Також ми вважаємо, що корисним є прилучення школярів до українських народних традицій через ознайомлення їх з давньослов'янськими календарними обрядами. Тому ми пропонуємо в роботі з учнями використовувати *метод збереження та відтворення традицій*. Завдяки своїм художнім особливостям календарні обрядові пісні можуть бути використані в музично-естетичному вихованні дітей.

Отже, якщо ми будемо по справжньому розкривати красу народних святинь, належним чином ознайомлювати учнів з музичним фольклором та розвивати бажання глибоко вивчати й естетично усвідомлювати звичаї, традиції, обряди, ремесла і промисли нашого народу, то й питання естетичного виховання та розвитку національної свідомості школярів буде успішно вирішуватись. Реалізація даних методів передбачає актуалізацію тих зразків музичного фольклору, які виходять з усвідомлення внутрішньої сутності українських народних музичних традицій та враховують провідні позиції гуманістичної парадигми сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Іваницький А. І. Український музичний фольклор. Підручник для учбових закладів/ А. І. Іваницький. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.
2. Концепція національного виховання – Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18.
3. Українознавство в системі шкільної освіти: навчальний посібник. – К. : Міленіум, 2004. – 312 с.

The article characterized by the methods of music and aesthetic education based on the folk song of creativity and educational value and impact of music and aesthetic culture of secondary school pupils.

Key words: folk music, education, musical and aesthetic culture, students, methods, folksong creativity, educational process.

УДК 378.011.3 - 051 : 78

Карпенко Т.П., Печенюк М.А.

ПРИНЦИПИ ТА ОСНОВНІ МЕТОДИ РОБОТИ СУМІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТРА І СТУДЕНТА-ВОКАЛІСТА

У статті розкриваються принципи творчої взаємодії концертмейстера і вокаліста, характеризуються основні методи сумісної діяльності роботи концертмейстера і студента-вокаліста.

Ключові слова: принципи, методи, музична педагогіка, концертмейстер, студент-вокаліст, спільна діяльність.

Питання музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики досліджувалися в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, А. Болгарського, Н. Гуральник, А. Козир, О. Краснової-Соколової, І. Мостової, В. Муцмахера, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Пустовіт, О. Рудницької та ін. Праці цих учених висвітлюють указану проблему в плані єдності вимог до змісту підготовки та професійної діяльності педагогів-музикантів, особливої значущості проблеми професійного зростання особистості та самовдосконалення на шляху до оволодіння теоретико-методологічними засадами майбутньої професійної діяльності.

© Карпенко Т.П., Печенюк М.А., 2011

Підготовка студента-вокаліста до спільної професійної діяльності з концертмейстером спирається на весь багаж педагогічних явищ, накопичених загальною педагогікою і спеціальною музичною педагогікою. Досліджуючи проблему спільної професійної діяльності вокаліста і концертмейстера, ми ґрунтувалися на загальнодидактичних засадах і принципах теорії діяльності, структурі діяльності особистості, на основних соціально-психологічних ознаках колективу. Фундаментом для дослідження механізму взаємодії співака і концертмейстера та виявлення найбільш оптимальних методів реалізації спільної професійної діяльності між ними є вивчення проблеми взаємодії особистостей у контексті їх спільної професійної діяльності, а також опосередкування міжособистісних стосунків змістом цієї діяльності.

Результатом спільної діяльності співака і концертмейстера є спільна художня інтерпретація музичного твору. Мистецтво художньої інтерпретації реалізується у процесі виконавської творчості, яка поєднує в собі власне акт творчості і його результат.

В аспекті нашої роботи виконавська творчість розглядається як процес і результат спільної професійної діяльності двох творчих особистостей – співака і концертмейстера, у ході якої реалізується вища мета взаємодії співака і концертмейстера – співтворчість.

Сутність співтворчості розуміється як взаємодія двох творчих особистостей, кожна з яких у процесі спільної професійної діяльності реалізує власну творчу активність, розкриває індивідуальні особливості обдарування, а також прагне до злиття, взаємопроникнення творчих задумів іншого партнера з метою досягнення ансамблю на високому рівні професійної майстерності, вироблення індивідуального виконавського стилю дуету “вокаліст – концертмейстер”, створення єдиної художньої інтерпретації музичного твору.

Формування співтворчості між співаком і концертмейстером відбувається на всіх етапах їхньої взаємодії. Основи їх закладаються у процесі навчання і виконавської діяльності студента-вокаліста.

Взаємодію студента-вокаліста і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста ми розглядаємо у двох напрямках:

- 1) концертмейстер-педагог – вокаліст-учень;
- 2) концертмейстер і вокаліст – рівноправні партнери, співвиконавці.

Такий ракурс дає можливість вивчити в усіх аспектах взаємодію студента-вокаліста і концертмейстера, виявити її характерні риси і специфічні особливості, виділити ті компоненти, що є особливо важливими для постановки цілей і завдань у нашій роботі.

У зв'язку з цим у процесі навчання і виконавства необхідно, з одного боку, спрямовувати розвиток особистості студента-вокаліста на реалізацію лідерської ролі, його функції соліста, з іншого боку – формувати усвідомлене прагнення студента-вокаліста до партнерства, співвиконавства, співтворчості.

Навчання студента-вокаліста, орієнтоване на досягнення вищих рівнів професіоналізму і співтворчості з партнером, має спиратися на формування професійно-значущих якостей особистості співака.

Формування професійних якостей співака здійснюється в ході професійної діяльності студента-вокаліста, що має два аспекти: 1) процес набуття знань, умінь і навичок; 2) навчальну співвиконавську діяльність.

Визначаючи цілі і завдання навчання студента-вокаліста, вважаємо за важливе підкреслити, що процес навчання необхідно здійснювати за такими напрямками: 1) формування творчої індивідуальності студента-вокаліста; 2) підготовка студента-вокаліста до спільної діяльності з концертмейстером, партнерства, співтворчості.

Спираючись на аналіз літератури, присвяченій проблемі професійних якостей, а також на власний виконавський і педагогічний досвід, для реалізації завдань дослідження – підготовки студента-вокаліста до спільної діяльності з концертмейстером – ми відносимо індивідуальні особливості студента-вокаліста до системи професійних якостей.

Вважаємо, що становлення особистості майбутнього співака, його всебічний розвиток може відбуватися внаслідок реалізації комплексного підходу до формування професійних якостей студента-вокаліста, який полягає в послідовному і взаємозалежному розвитку всіх елементів структури професійних якостей: від уроджених задатків музичних здібностей до ансамблевих якостей.

Комплексний підхід сприяє успішному засвоєнню студентом-вокалістом виконавських прийомів і навичок, створює умови реалізації основних принципів навчання студента-вокаліста: індивідуалізації й установки на співвиконавство, партнерство, співтворчість.

Процес навчання студента-вокаліста, спрямований на послідовний розвиток усього комплексу професійних якостей, дає можливість досягти високого рівня професійної майстерності, сформувати яскраві особистісні характеристики, здійснити успішну виконавську діяльність, реалізувати головну мету взаємодії співака і концертмейстера – досягнення співтворчості між ними.

Виходячи з розуміння сутності механізму взаємодії студента-вокаліста і концертмейстера, необхідності формування системи професійно-значущих якостей студента-вокаліста для реалізації цілей і завдань навчання і виконавства, робимо висновок про те, що формування індивідуальності студента-вокаліста і досягнення співтворчості з концертмейстером як вищого рівня спільної діяльності буде відбуватися більш успішно, якщо в ході навчання дотримуватися сукупності таких умов: індивідуальний підхід до формування особистості студента-вокаліста; творча активність студента-вокаліста, спрямована на партнера; емпатійний характер стосунків між студентом-вокалістом і концертмейстером.

Аналізуючи й узагальнюючи досвід сучасних досліджень з особистісно орієнтованого виховання і навчання, ми використали сукупність взаємоузгоджених принципів функціонування особистісно орієнтованих технологій:

- принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених навчально-виховних ситуацій, що характеризуються емоційним піднесенням, високим рівнем творчої активності, захопленості спільною діяльністю, сприяють формуванню у студентів-вокалістів ансамблевих якостей і досягненню співтворчості з концертмейстером як вищої форми спільної професійної діяльності;
- принцип особистісно розвивального навчання, що виявляється у створенні специфічних відносин між концертмейстером і студентом-вокалістом, які інтерпретуються як взаємини співробітництва, партнерства, співвиконавства, співтворчості;
- принцип використання співпереживання і прийняття як психологічного механізму у формуванні особистості студента-вокаліста, що виражається в готовності прийняти точку зору партнера, зрозуміти його емоційний стан і спроможності адекватно реагувати на нього;
- принцип систематичного й усвідомленого аналізу студентом-вокалістом власних досягнень і недоліків, етапів професійного розвитку і якості досягнення ансамблю з партнером – концертмейстером [1, с. 185].

Вивчаючи взаємини концертмейстера і студента-вокаліста у навчальному процесі в системі “концертмейстер-педагог – вокаліст-учень”, ми також трансформували основні дидактичні принципи, запропоновані О. Готсдинером, щодо навчання студента-вокаліста [3, с. 11]. Розглянемо кожного із принципів зокрема.

Принцип систематичного і послідовного навчання припускає регулярне відвідування уроків вокалу; послідовність і систематичність формування музичних

знань, вокально-технічних умінь і навичок, розвитку музичних здібностей і естетичного смаку; накопичення виконавського фонду вокально-технічних прийомів на шляху від простого до складного, від легкого до важкого; систематичні домашні заняття.

Принцип свідомого засвоєння знань означає вміння усвідомлено керувати всім арсеналом вокально-технічних прийомів, психічними процесами, підкоряти їх розкриттю художнього змісту музичного твору.

Принцип ґрунтовного засвоєння знань припускає усвідомлення зауважень, пропорованих концертмейстером, вироблення вмінь і навичок та впровадження їх студентом-вокалістом на новому музичному матеріалі самостійно.

Принцип доступності навчання пропонує добирати й застосовувати особливу, зрозумілу конкретному студентові образну лексику, індивідуальну для кожного вокаліста асоціативну сферу, здатну з'єднати його внутрішні слухові, м'язові, інтелектуальні переживання з виконанням музичного твору, розв'язанням художніх, виконавських задач.

Принцип наочності навчання означає застосування різних способів показу можливих виконавських варіантів інтерпретації музичного твору. Наприклад, концертмейстер програє твір, наспівуючи вокальний рядок або граючи його. Студент, слухаючи звучання твору, звільнене від його індивідуальних, суб'єктивних технічних незручностей, сприймає природність і простоту виконання.

Принцип індивідуального підходу реалізується в урахуванні й розумінні концертмейстером вікових, психічних, характерологічних властивостей особистості студента, у розвиткові комплексу його музичних здібностей, тембру голосу, у виробленні і застосуванні індивідуальних специфічних прийомів і способів впливу.

Принцип активності припускає необхідність активної діяльності студента-вокаліста на всіх стадіях його професійного розвитку, творчої активності, спрямованої на розкриття власної індивідуальності й досягнення співтворчості з концертмейстером.

Педагогічний аспект взаємодії концертмейстера зі студентом-вокалістом полягає в постановці концертмейстером навчальних завдань та їхній реалізації у спільній професійній діяльності. Роботу концертмейстера зі студентом-вокалістом розглядаємо за двома напрямками: 1). Контроль з боку концертмейстера за виконанням студентом основних вокально-технічних прийомів (високе резонування, спів на диханні, координація головних і грудних резонаторів, однорідне звучання голосу на всьому діапазоні), за точним відтворенням тексту. 2). Глибоке вивчення музичного твору, націлене на пізнання його змісту, стилю, форми, виражених у ньому почуттів, образів, явищ дійсності і формування особистісного ставлення до них.

У роботі концертмейстера зі студентом-вокалістом оптимальним варіантом буде взаємозв'язок цих напрямів, унаслідок якого різнобічно розвивається студент і збагачується педагогічний та виконавський досвід концертмейстера.

Для формування професійної бази студента-вокаліста в аспекті реалізації індивідуального підходу до нього використовуються такі методи впливу на студента:

словесні методи: пояснення концертмейстером вокально-технічних прийомів співу; аналіз емоційно-образної сфери твору; використання концертмейстером художньо-образних асоціацій для пояснення характеру звучання голосу, тембральних забарвлень;

наочні методи охоплюють демонстрацію концертмейстером звучання музичного твору на фортепіано; показ руху музичної фрази; показ роботи м'язового дихального й артикуляційного апарату;

методи самостійної роботи студента-вокаліста під контролем концертмейстера прослуховування і перегляд аудіо- і відеозаписів видатних співаків; відвідування оперних спектаклів і концертів вокальної музики; виконавська діяльність студента-вокаліста (участь у шефських концертах і спектаклях оперної студії); запис (аудіо, відео) власного виконання музичного твору, його прослуховування й аналіз; проведення студентом-вокалістом уроків з педагогічної практики; вивчення студентом-вокалістом літератури з вокалу, вокальної педагогіки і діяльності видатних співаків.

У процесі реалізації індивідуального підходу до студента-вокаліста виникає проблема натаскування. Згідно з Є. Ліbermanом [5, с. 165], С. Скребковим [6, с. 69], не потрібно показувати виконавську інтонацію. Педагогічне втручання в цьому випадку заважає, тому що відвертає студента-вокаліста від його природи. Багаторазовий показ виконавської інтонації, за Є. Ліbermanом – це “натаскування”, прямий шлях до пригнічування індивідуальності учня [5, с. 168]. Наші спостереження, практичний досвід підтверджують це положення.

Дуже важливо для концертмейстера вирішити проблему, що розвивати у студента-вокаліста та якими способами. Тут потрібно врахувати, що для талановитого студента важливіше підсилувати його індивідуальний початок, те, що обумовлене природними здібностями, поряд з розвитком інших якостей. У студента із середніми даними потрібно розвивати всі здібності, ретельно стежити за найменшими проявами індивідуального початку і зосереджувати увагу саме на цьому, що й стимулюватиме його подальший розвиток.

Початкова робота над нотним текстом цілком довірена концертмейстерам. Концертмейстери часто розучують музичні твори “на слух”. Зрозуміло, що такі прийоми роботи призводять до того, що вокаліст знімає з себе відповідальність за освоєння нотного тексту, розраховуючи на концертмейстера, що гальмує розвиток у нього навичок самостійної роботи. Важливим моментом у роботі концертмейстера зі студентом-вокалістом є втілення й підтримка учнівської ініціативи, навіть якщо ця ініціатива не є цілком переконливою. Жива інтерпретація неминує вносити у текст окремі зміни. Дуже нелегко зуміти відмовитися від свого бачення. Тим більше, що інтерпретація студента може бути непродуманою чи просто неприйнятною. Про необхідність підтримки учнівської ініціативи свідчить те, що ініціатива не суперечить жанру твору і стилю автора; вона відповідає зоні образності певного твору.

Отже, метод “натаскування” виявляється малоефективним, тому що веде до пригнічування індивідуальності майбутнього виконавця, появи штамтів у інтерпретації музичного твору. З метою уникнення таких ефектів нами запропоновано використання методу розвитку самостійності і творчої активності учня, створений Л. Ауером (згідно з В.Ю. Григор’євим) [5, с. 54]. Цей метод ураховує психологічні особливості опанування структурою дій при виробленні складних навичок. Його сутність полягає в тому, що спочатку концертмейстер пояснює студенту-вокалісту завдання, але не відкриває шляхів його вирішення. Якщо студент не справляється з цим завданням, то він досить докладно пояснює шлях його вирішення, але не конкретні способи. Якщо студент не досягає ефекту, то концертмейстер докладно пояснює й конкретні способи рішення. Якщо й це не допомагає, то показує усе докладно і поступово намагається “підняти” студента-вокаліста від показу до самостійного відшукання роз’язання.

Для розкриття індивідуальності студента-вокаліста, досягнення творчого єднання з ним концертмейстер повинен використовувати близьку, зрозумілу йому словесну образно-асоціативну сферу. А метод показу інтерпретувати, наприклад, таким чином: зіграти вступ до твору таким туше, яке відповідає стилеві, художньому образу музичного твору, і це допоможе вокалісту знайти у власному арсеналі виразних засобів найбільш природні інтонації, адекватні до характеру твору.

Деякі психологи пропонують метод повторення нового зауваження в різній формі до семи разів для максимального входження у практичний досвід: вперше зауваження не завжди засвоюється; вдруге засвоюється, але не творчо; втретє раз засвоюється і будить творчу думку; на четвертий раз дає можливість його переносу на інші випадки; на п'ятий раз засвоюється як фундаментальний принцип, відбувається поглиблення цього зауваження; на сьомий раз цілком входить до структури індивідуального досвіду, стає своїм.

З психологічної точки зору існує небезпека створити зауваженнями негативну емоційно-психологічну атмосферу в роботі зі студентом. Психологічно важливим для нього є позитивне зауваження, а не негативне. Тому до критичного етапу в педагогічному процесі нами пропонувалось переходити через заохочення студента. Тут доречно згадати висловлювання С. Рахманінова, що є потрібним для виховання гарного музиканта: “Три речі. Перше – хвалити, друге – хвалити, третє – ще раз хвалити” [цит. за В.Ю. Григор’євим, 4, с. 51].

Усі перелічені вище способи не виключають один одного, і тому ми пропонуємо використовувати їх у роботі концертмейстера зі студентом-вокалістом. Комплексне застосування означених способів відповідно до індивідуальності кожного студента є найбільш ефективним для професійного розвитку студента-вокаліста.

Узагальнюючи професійний досвід роботи концертмейстера зі студентом-вокалістом, нами були запропоновані такі методи педагогічної взаємодії зі студентом:

- *метод індивідуального підходу* до кожного студента (розвиток творчої індивідуальності);
- *метод розвитку самостійності і творчої активності* студента;
- *метод підтримки учнівської ініціативи*;
- *метод заохочення*;
- *метод повторення зауваження* у збагаченій, позитивній формі;
- *метод використання* зрозумілої студентові *образно-асоціативної лексики*;
- *метод показу*, націлений на пробудження у студента творчої фантазії, уяви.

Отже, базуючись на виділених нами принципах особистісно орієнтованого навчання, основних загальнопедагогічних принципах і методах навчання студента-вокаліста ми, насамперед, спрямували нашу увагу на реалізацію індивідуального підходу до формування особистості студента-вокаліста.

Дослідження теоретичних засад реалізації спільної діяльності співака і концертмейстера в ході професійної підготовки студента-вокаліста дозволяє сформулювати такі висновки. Специфікою взаємодії концертмейстера і студента-вокаліста є здійснення за принципом “концертмейстер і студент-вокаліст – рівноправні партнери, співвиконавці”. Тобто студент-вокаліст вносить свої пропозиції, побажання, критичні зауваження в роботі над музичним твором, пропонує своє бачення виконавчого трактування, висловлюється з приводу якості ансамблю, пропонує власні прийоми виконання музичного твору, що, на думку студента, сприяє досягненню ансамблю.

Така установка на партнерство давала можливість студенту-вокалісту активно, усвідомлено й відповідально брати участь у навчальному процесі, що позитивно впливає на розвиток у нього здатності до спільної діяльності з концертмейстером і підвищує якість ансамблю.

Окрім того, позиція активного і рівноправного учасника професійної взаємодії з концертмейстером формує у студента-вокаліста в ході уроку розуміння індивідуальних особливостей партнера-концертмейстера і почуття відповідальності перед партнером у створенні ансамблю.

Концертмейстер, у свою чергу, мав можливість вивчати весь спектр індивідуальних особливостей особистості студента-вокаліста, коректувати прийоми роботи зі студентом безпосередньо в ході уроку і планувати перспективу їхньої

професійної взаємодії на таких уроках. Таке взаємне залучення студента-вокаліста і концертмейстера в творчий процес на уроці створювало атмосферу професійної і людської довіри, співробітництва, взаємної захопленості спільною творчою діяльністю, сприяло досягненню психологічної сумісності між ними.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Гончаренко Н.В. Духовная культура / Н.В. Гончаренко. – К. : Наукова думка, 1980. – 380 с.
3. Готсдинер А. Дидактические основы музыкального развития учащегося : Вопросы музыкальной педагогики / А. Готсдинер // Сб. статей // Ред.-сост. В.И. Руденко. – М. : Музыка, 1980. – Вып. 2. – С. 11-24.
4. Григорьев В.Ю. О некоторых психологических аспектах работы педагога-музыканта. Вопросы музыкальной педагогики / В.Ю. Григорьев // Сборник статей // Сост. С.П. Понятовский. – М.: Музыка, 1987. – Вып. 8. – С. 44-53.
5. Либерман Е. Творческое отношение к авторскому тексту как педагогическая проблема / Е. Либерман. // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя : Сб. трудов / Гос.муз.-пед. ин-т им. Гнесиных; отв. редактор канд. пед. наук Б.Л. Кременштейн. – М., 1983. – Вып. 68. – 168 с.
6. Скребков С. Развитие слуха студентов-вокалистов / С. Скребков. // Советская музыка. – М., 1951. – № 7. – С. 68-70.

Summary. The article covers the principles of creative cooperation accompanist and vocalist, characterized by basic methods of joint activity of the concertmaster and student vocalist.

Key words: principles, methods, music education, accompanist, student vocalist, joint activity.

УДК 78.067.26 (477.43): 788

Маринін І.Г., Олійник В.Ф.

УДОСКОНАЛЕННЯ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОРКЕСТРОВИХ СОПЛІЛОК ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СОПЛІЛКОВОГО ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ

У статті аналізуються родові особливості й кардинальні зміни форми, строю, технічні й функціональні можливості оркестрових сопілок конструкції Б.Гулашевського й П.Цинкалова в контексті з творчими досягненнями народного оркестру сопілкарів «Фольклор» (м.Кам'янець-Подільський).

Ключові слова: народний оркестр сопілкарів «Фольклор», оркестрові сопілки, оркестрове виконавство.

Становлення народно-оркестрового виконавства неможливо розглядати ізольовано від реконструкції та вдосконалення народного музичного інструментарію, тому що ці явища взаємозумовлені. Створення музичного інструментарію спричинило появу різних інструментальних ансамблів, а згодом – і оркестрів народних інструментів, і навпаки: виникнення народного оркестру спонукало до реконструкції, вдосконалення і розвитку народного музичного інструментарію.

Народні інструменти, зокрема сопілки, як «продукт» народних умільців-музикантів, протягом віків вдосконалювалися за формою, будовою, строем, підбором матеріалу та способом виготовлення, акустико-технічними параметрами тощо. Проте, вичерпуючись у своїй первозданності, завдяки «професіоналізації» народно-інструментальної творчості геніальними народними талантами, сопілки народних майстрів поринають у новий виток свого розвитку, змінюючись за формою, структурою та функціями. Деякі з них вперше в світовій практиці знайшли своє практичне застосування в сопілковому оркестровому виконавстві.

Актуальність даної теми випливає із необхідності дослідити у хронологічному вимірі історичні витoki процесу вдосконалення оркестрових сопілок у контексті із витокami зародження та становлення першого оркестру сопілкарів «Фольклор» Кам'янець-Подільського УТОС (Українське товариство сліпих) під керівництвом Бориса Гулашевського у тісному поєднанні з чіткими завданнями інструментознавства, органології, етномузикознавства.

Мета дослідження – визначити сутнісні, родові властивості та кардинальні зміни, які відбулися у формі, строї, матеріалі, способі виготовлення, акустико-технічних параметрів, характері функціонування, технічних й функціональних можливостей оркестрового сопілкового ряду конструкції Гулашевського-Цинкалова, які вперше в світовій практиці знайшли своє практичне застосування в сопілковому оркестровому виконавстві.

Завданнями статті полягає у введенні в науковий обіг нових історичних фактів, які дають можливість простежити еволюційний розвиток оркестрових сопілок на прикладі творчих досягнень першого оркестру сопілкарів «Фольклор».

Питання вивчення конструктивних особливостей та вдосконалення народних інструментів розглядали М.Лисенко, Г.Хоткевич, Є.Юцевич, Є.Безп'ятов, А.Гуменюк, В.Комаренко, П.Іванов, М.Лисенко-Дністрянський, В.Гуцал. Їх науково-дослідні статті та монографії містять значну кількість матеріалу про народний інструментарій (у тому числі і сопілку), подають графічні зображення, технічно-виконавські характеристики, нотні приклади народної інструментальної музики, виступи та записи фольклорних ансамблів. Зокрема, такі науковці, як А.Гуменюк у своїй праці «Українські народні музичні інструменти, інструментальні ансамблі та оркестри» (1959) [1, 30], В.Гуцал у методичних порадах для керівників самодільних колективів під назвою «Грає оркестр народних інструментів» (1978 р.) [2, с. 32], П.Іванов в 1981 році у книзі «Оркестр народних інструментів» [3, с. 62] вперше описали стрій, технічні та функціональні можливості хроматичних оркестрових сопілок, їх назви, діапазон тощо.

Процес вдосконалення музичного народного інструментарію українців охоплює значний часовий проміжок. Традиційні музичні народні інструменти виготовлялись, як правило, з природних матеріалів, мали нескладну форму, просту будову, діатонічний стрій, були обмежені у технічно-виконавських можливостях. Модифікація українського народного інструментарію відбувалася завдяки розширенню звукоряду, впровадженню хроматизації, осучасненню дизайну, використанню сучасних технологій і новітніх матеріалів виготовлення, зміни їх розмірів. Безперечно, всі ці зміни впливали на поліпшення їх технічно-виконавських можливостей. Підтвердженням цього є успішні виступи українських виконавців-народників на всеукраїнських і міжнародних фестивалях, конкурсах.

На сьогодні ансамблево-оркестрові колективи сопілкарів мають усталений інструментальний склад, що відповідає всім вимогам оркестрового виконавства – від мі-контроктави до мі-четвертої октави. До них входять оркестрові групи (прими, альт, тенори, баси, контрабаси), що сформовані на основі споріднених інструментів. Сучасний оркестр сопілкарів має великий діапазон, що охоплює весь музичний

звукоряд і значні динамічні можливості. Натомість, такий колектив володіє невеликою кількістю оригінальних тембрів, але вміле сполучення споріднених тембрів у різних оркестрових групах в професійних обробках музичних творів збагачує звучання таких колективів.

Сучасний етап розвитку сопілкового ансамблево-оркестрового виконавства характеризується удосконаленням народного музичного інструментарію. Процес удосконалення музичного народного інструментарію сопілок забезпечила діяльність багатьох відомих творчих особистостей, які значно покращили їх акустичні властивості, форму, хроматизували звукоряд.

Варто відзначити, що у другій половині ХХ століття питання удосконалення групи духових інструментів (в тому числі і сопілок) було надзвичайно актуальним, яке, в першу чергу, передбачало покращення їх технічних і звуковиражальних можливостей. Майстри-експериментатори розуміли, що використання цих інструментів в ансамблях та оркестрах спричинить розмаїття тембрового колориту і якісного звучання.

Серед найвидатніших вітчизняних майстрів – Г.Хоткевич, Л.Гайдамака, О.Корнієвський (бандура харківського типу), В.Тузиченко, І.Скляр, В.Герасименко, Р.Гриньків (бандура київського зразка), В.Ємець, брати Петро та Олександр Гончаренки (бандура харківського типу майстрів української діаспори); В.Зуляк, О.Незовибатько, В.Руденко, Г.Агратіна, Т.Баран, (цимбали); Є.Бобровников, І.Скляр, Д.Демінчук (сопілка); К.Міщенко, В.Комаренко (баян); Я.Пухальський (гітара); С.Снігирьов, І.Круговий (балалайка), М.Прокопенко (кобза).

На початку 50-х років минулого століття над удосконаленням форми, конструкцій оркестрових різновидів сопілок в Україні працювали майстри-конструктори І.М.Скляр, В.О.Зуляк, Є.М.Бобровников, О.М.Шльончик, Н.Д.Матвеев, Д.Ф.Демінчук та інші. Вони зробили перші спроби поєднати на основі законів акустики різні розміри сопілок (довжину, діаметр та місце свердління отворів). На той час більшість майстрів виготовляла сопілки емпіричним шляхом, вибираючи з великої кількості інструментів ті, які найбільше відповідали вимогам строю. Багато з них різними шляхами розв'язували одну проблему, а саме: усталення звукоряду сопілки й створення нових її типів. Вже у 1954 році на Республіканському огляді художньої самодіяльності В.Зуляк продемонстрував від Мельнице-Подільського районного Будинку культури, (Тернопільська область), ансамбль сопілкарів. «Нові типи сопілок (альт, бас) виготовленні ним (В.Зуляком) були діатонічного звукоряду» – пише А.Гуменюк у своїх дослідженнях, – «... В.Зуляк дещо випередив І.Скляра, зокрема у створенні сопілки-тенор» [4, с. 31].

Однак, істотною відмінністю цих сопілок було те, що діапазон звучання сопілок-бас І.Скляра (хроматичної) і В.Зуляка (діатонічної) у нижньому регістрі відповідали діапазону звучання сопілки-тенора конструкції майстрів з Кам'янця-Подільського Б.Гулашевського і П.Цинкалова. Ці два майстри з Поділля вперше у світовій практиці добилися радикальних змін конструкцій оркестрових сопілок, що значно розширили діапазонні можливості звучання цих інструментів.

У той час музикознавці, конструктори-сопілкарі стверджували, що добитися розширення діапазону вниз на сопілкових оркестрових інструментах є неможливим завданням. Але керівник оркестру народних інструментів Кам'янець-Подільського підприємства УТОС, інвалід І-ої групи по зору Борис Миколайович Гулашевський не міг погодитися з цим твердженням. Починаючи із 1960 року, протягом 10 років він працював над удосконаленням тембро-акустичних характеристик та розширенням діапазону у нижньому регістрі шестиотвірних оркестрових сопілок (бас, контрабас). Він власноруч сконструював і виготовив сопілки різних розмірів – від піколо

довжиною 20 см до контрабаса - 2м 90 см з діаметром отвору в 20 см. Таким чином, у 1964 році у Кам'янець-Подільському, вперше в Україні і світі був створений **перший сопілковий оркестр** (від піколо до контрабаса з діапазоном від *мі*-контроктави до *мі*-четвертої октави), здатний відтворювати всі діатонічні звуки, які існують у музичному звукоряді. Оркестр був створений за власною ініціативою Б.Гулашевського на підприємстві УТОС у складі 10 оркестрантів, який згодом збільшився до 21 особи основного складу.

Після виступу оркестру сопілкарів на заключному концерті працівників легкої промисловості, який відбувся у м.Києві, фахова комісія зробила зауваження щодо примітивності виготовлення інструментів. Тоді Б.Гулашевський зрозумів необхідність виготовлення інструментів з хроматичним строем, які б відповідали професійним зразкам музичних інструментів, що значно розширили б технічні та художньо-виконавські можливості колективу. Такими «подільськими страдеварі» стали Б.Гулашевський (головний конструктор – «ідейний натхненник» хроматичних оркестрових сопілок) і П. Цинкалов (музичний майстер – «втілювач ідеї» Кам'янець-Подільського побутового комбінату). Три роки знадобилося Б.Гулашевському і П.Цинкалову на створення ескізів креслень майбутніх інструментів, придбання всіх знарядь, верстатів та спеціальних інструментів, які необхідні для виготовлення сопілок різних розмірів. «Чого лише не доводилося нам придумувати, аби ті двометрові контрабаси виготовити! Навіть зробили спеціальний токарний станок довжиною у чотири метри, аби контрабас виточити...», – згадує Петро Іванович перші кроки у створенні унікальних сопілок [5, с. 3]. Для виготовлення інструментів підбиралися за особливими критеріями відповідні породи деревини з груші, горіха, липи, дуба, ясена, осики, які витримували для сушіння за певними технологічними вимогами протягом 3-х років.

До 1979 року оркестр сопілкарів повністю обновилися новими інструментами, виготовленими за ескізами зразків Б.Гулашевського майстром П.І.Цинкаловим, які відповідали естетичним, а найголовніше – сучасним художньо-технічним вимогам до такого виду інструментів, що характеризувалися високими техніко-виконавською можливостями, висотою і глибиною діапазонних можливостей. До складу оркестру входить від 20 до 40 сопілок різних розмірів (піколо, прими, альти, тенори, басы, контрабаси).

Головною позитивною рисою сопілок кам'янець-подільських майстрів є те, що вони у технічному плані, шириною діапазону, величиною розмірів перевершили своїх «конкуренток» із колекції сопілок майстрів Є.М.Бобровникова, В.О.Зуляка, І.Скляра, Д.Ф.Демінчука. Наприклад, П.Іванов, описуючи діапазон і технічну характеристику сопілки-бас конструкції Є.Бобровникова, вказує на розмір його довжиною біля метра і зауважує, що «... інструмент із-за незручності гри в наш час не використовується» [6, с. 63]. Диригент Національного академічного оркестру українських народних інструментів, науковець-практик В.Гуцал про сопілку-бас писав: «У зв'язку з тим, що мензура тут дуже велика, технічні можливості на басовій сопілці обмежені. На ній можна виконувати мелодію лише в повільному темпі, хроматичні пасажі у швидкому темпі практично не використовуються» [7, с. 36]. Натомість керівник ансамблю «Фольклор» А.Твердохліб з цього приводу зауважує, що «... сопілка-бас *до*-мажор конструкції Б.Гулашевського й П.Цинкалова має довжину 1м.45 см, а сопілка-бас *соль*-мажор – 1м 90 см, що є значно більшими розмірами за своїх попередників, але цей величинний показник розмірів сопілки-бас ніяким чином не позначається негативно на темпових відхиленнях чи виконанні хроматичних пасажів у швидких музичних темпах». Результат якісного відтворення глибини та висоти діапазону музичного звукоряду був прямо пропорційно залежним від творчої «інженерної думки» майстрів-винахідників, яку лише вони змогли втілити на практиці.

Суттєвою перевагою хроматичних сопілок-бас конструкції Гулашевського-Цинкалова є значне розширення діапазону вниз, що значно робить інструмент відповідним до його назви і внутрішніх змістовних художньо-технічних параметрів. Діапазон сопілки-бас *до*-мажор становить: від *ля* – великої октави до *ре* – малої; сопілки-бас *соль*-мажор – від *мі* – великої октави до *ля* – малої. Тоді як у порівнянні із сопілкою-бас *до*-мажор конструкції Є.Бобровникова у нижньому регістрі виконавці могли лише добитися звучання ноти *до* – великої октави. Переваги сопілок конструкції Гулашевського-Цинкалова у діапазонних та техніко-виконавських характеристиках очевидні й на сьогоднішній день є неперевершеними. А все тому, що феноменальна конструкторська винахідливість обох майстрів полягала у використанні резонансового підсилювача, який вирізався всередині інструмента.

Але головним і, на даний момент, унікальним досягненням майстрів Б.Гулашевського і П.Цинкалова є створення ними в єдиному ексклюзивному екземплярі двох хроматичних сопілок-контрабасів: *до*-мажор довжиною 2 м 60 см з діаметром основи циліндра інструмента 16 см та *соль*-мажор довжиною у 2 м 90 см з діаметром – 20 см. Таких величинних показників параметрів сопілок немає у світі.

Основним матеріалом для виготовлення сопілки *соль*-мажор були липа з використанням електрокартону, який наклеювався зверху на циліндричну форму корпусу для його зміцнення після склеювання двох половин розтруба. Діапазон цього інструмента повністю відповідав назві: сопілка-контрабас *до*-мажор – від *ля* - контроктави до *ре* – малої; сопілка-контрабас *соль* – мажор - від *мі* – контроктави до *соль* – великої.

Із цього часу оркестр сопілкарів почав своє повноцінне сценічне життя на різних професійних сценах у містах України: Кам'янці-Подільському, Хмельницькому, Києві, Одесі, Львові, Чернівцях, Вінниці, Могильові-Подільському, Барі, Тернополі, Івано-Франківську та виїжджав у Росію (Москву) і Польщу.

За досить тривалий час своєї художньо-творчої і просвітницької діяльності, колектив неодноразово брав участь у міських, обласних і всеукраїнських оглядах-конкурсах і фестивалях. У 1972 році оркестр сопілкарів був нагороджений золотою медаллю за I-е місце у фестивалі на честь 50-річчя утворення СРСР.

За активну художньо-творчу діяльність та вагомі творчі досягнення 29 квітня 1980 року рішенням української ради профспілок самодіяльному оркестру сопілкарів під керівництвом Б.Гулашевського було присвоєно звання «народний».

У 1980 році Б.М.Гулашевський виїжджає з України, забравши комплект своїх перших сопілок, на постійне місце проживання до Йошкар-Оли (столиці Марійської АРСР (Росія)), де створює новий ансамбль. Нині Б.Гулашевський є відмінником народної освіти України та заслуженим працівником культури Росії.

Майстер І.Цинкалов помер 1 вересня 2007 року у віці 96 років у Кам'янці-Подільському

Обоє кам'янецьких майстрів-сопілкарів – це диво, варте золотих рядків в історії не лише подільської, а й української культури.

Удосконалення оркестрових сопілок кам'янецькими майстрами Б.Гулашевським і П.Цинкаловим є головним чинником зародження першого в Україні оркестру сопілкарів, який за інструментальним складом та діапазонними характеристиками музичних інструментів (від *мі*-контроктави до *мі*-четвертої октави) відповідає професійним вимогам щодо такої форми виконавства і має величезний вплив на розвиток народно-інструментального виконавства в Україні та за її межами.

Таким чином, діяльність Б.Гулашевського і П.Цинкалова по вдосконаленню та реконструкції народного музичного інструментарію є значним внеском у формування ансамблево-оркестрового виконавства в Україні, що забезпечила плідний ґрунт для подальшого розвитку ансамблів та оркестрів сопілкарів.

Список використаних джерел

1. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти, інструментальні ансамблі та оркестри. – К., 1959, – С. 30.
2. Гуцал В. Грає оркестр українських народних інструментів. // Райдуга – К., 1978, 134 с.
3. Іванов П.Г. Оркестр українських народних інструментів. – К., 1981, 110 с.
4. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти, інструментальні ансамблі та оркестри. – К., 1959, – С. 31.
5. Слободянюк Т. Грай сопілочко ! // Подільські вісті, - Хмельницький, 2004, 1 січня.
6. Іванов П.Г. Музики з Поділля. – К., 1972, «Мистецтво» Музики з Поділля, – С. 63.
7. Гуцал В. Грає оркестр українських народних інструментів. // Райдуга – К., 1978, – С. 36.

The article deals with genre defining features and fundamental changes in form, line, technical and functional capabilities of orchestral pan-pipes designed by V. Hulashevskiy and P. Tsynkalova in chronological cut in the context of the history of the origin, development and creative achievements of the national orchestra of pan-pipe players «Folklore» (t.Kamianets-Podilskiy).

Key words: *folk orchestra of pan-pipe players «Folklore», orchestral pan-pipes, orchestral performance.*

УДК 373.016: 784.1

Печенюк М.А., Федорова М.В.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлюються аспекти проблеми формування основ художнього світогляду учнів молодшого шкільного віку в процесі хорової діяльності; наголошується на актуальності його формування, розкривається важливість комплексного використання методів та прийомів роботи, реалізація яких сприяє ефективному розвитку художнього світогляду учнів.

Ключові слова: *основи художнього світогляду, учні молодшого шкільного віку, вокально-хорове мистецтво, вокально-хорова діяльність, формування, методи, прийоми.*

Становлення демократичного суспільства, яке буде сьогодні Україна, і пов'язані з цим процеси його оновлення, поступово охоплюють усі сторони соціального буття. Особливої актуальності набуває проблема формування світогляду особистості. У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті. Саме школа покликана формувати особистість майбутнього громадянина, готового правильно співставляти художні цінності та суспільні ідеали навколишнього світу, примножувати культурні надбання нації.

На шляху до вирішення завдань у формуванні світогляду учнівського молоді особливе місце належить закладам позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку. Важливе місце у цьому процесі належить музичному мистецтву. Спілкування через музично-естетичну діяльність в умовах навчально-виховного процесу початкових спеціалізованих навчальних мистецьких закладів є одним із ефективних засобів формування в учнів світогляду, зокрема художнього.

Музичне мистецтво, зокрема вокально-хорове, віддзеркалює світоглядні уявлення, принципи людей, що постають у них як сукупність об'єктивованих відповідей на смисложиттєві питання. Одночасно з оволодінням спеціальними знаннями, інтонаційно-слуховими навичками, що необхідні для розуміння, виконання музичних

творів, у дітей формується система знань, поглядів, переконань, емоційно-оцінне ставлення не тільки до світу музики, а й до світу людини, природи, суспільства.

Педагогічні засади формування світогляду розглядалися А.Дістервегом, Я.Коменським, А.Макаренком, С.Русовою, Й.Песталоцці, К.Ушинським, В.Сухомлинським та ін. Опорними у вирішенні питання формування художнього світогляду дітей засобами вокально-хорової музики є концептуальні теорії методики музичного навчання та виховання, дослідження, присвячені розкриттю природи музики, специфіки музичного сприймання та музичного мислення, сутності музичного змісту (Б.Асаф'єв, О.Костюк, В.Медушевський, О.Ростовський та ін.), місце вокально-хорового мистецтва у розвитку особистості (М.Дилецький, М.Колесса, М.Лисенко, К.Стеценко, Н.Ветлугіна, О.Єгоров, З.Кодай, Т.Овчиннікова, К.Пігров, Г.Струве, В.Шацька та ін.).

Вітчизняні та зарубіжні вчені у своїх працях розкривають окремі аспекти проблеми формування світогляду, серед них ті, що пов'язані з питаннями психолого-педагогічних засад формування особистості засобами мистецтва (В.Бутенко, О.Олексюк, Г.Падалка, Ю.Руденко); формування духовних потреб та ціннісних орієнтацій особистості (І.Бех, Д.Леонт'єв, О.Сухомлинська); світоглядної функції мистецтва (М.Каган, Л.Масол, Б.Неменський, О.Рудницька, С.Шип); художньо-естетичного виховання, взаємодії мистецтв у естетичному вихованні та формуванні художньої культури особистості (І.Зязюн, О.Дем'янчук, Н.Миропольська, Ю.Ростовська, О.Щолокова); культурологічного підходу до виховання (М.Киященко, Е.Кучменко), проблеми організації вокально-хорової діяльності (А.Болгарський, С.Горбенко, А.Козир, А.Мартинюк). Проблема взаємозв'язку мистецтва і його світоглядної функції в навчанні та вихованні учнівської молоді розглядалася в теоретичних дослідженнях О.Артюхової, В.Димиденко, О.Опалюка, Л.Ороновської та ін.

Вивчення науково-методичної літератури, передового педагогічного досвіду початкової ланки мистецької освіти свідчить про певні прогалини щодо формування художнього світогляду в учнів. Аналіз змісту та організації навчання у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах показує, що цілісному розвитку їх художнього світогляду заважає вузько-предметний підхід до вивчення дисциплін. Огляд фундаментальних праць з теорії та методики навчання і виховання свідчить, що дослідники у своїх працях висвітлювали процес формування художнього світогляду в учнів старшого шкільного віку та у студентів вищих навчальних закладів. Враховуючи, що основи будь-яких знань, умінь закладаються у початковій школі, то доцільно розглянути формування художнього світогляду саме в учнів молодшого шкільного віку.

Світогляд, за висловлюванням науковців, завжди є оцінкою об'єктивної реальності, ціннісними орієнтаціями, установками, які впливають на поведінку і спосіб життя соціальних класів, груп, індивідів. Хоча кожна людина сприймає речі крізь призму своїх інтересів та цілей, однак ціннісний підхід її до явищ дійсності пов'язаний з пізнанням цих явищ у їх незалежності від людської свідомості. Світогляд потребує знань і базується на певному знанні. Проте, як добре відомо, будь-який світогляд відрізняється від простої сукупності знань тим, що у ньому поєднані результати пізнавальної і практичної діяльності людини. На цьому ґрунті виробляються її переконання, які стають основою способу життя, життєвих програм, ціннісних орієнтацій. Світогляд, у зв'язку з цим, є таким відображенням дійсності, у якому є активна сторона – погляд людини на світ, що представляє життєву позицію, певну точку зору на цей світ.

Оскільки комплексному підходу до розв'язання проблеми розвитку художньо-естетичних поглядів, уявлень, ціннісно-естетичного ставлення до музичного мистецтва та віддзеркаленого в ньому навколишнього світу у процесі хорової діяльності молодших школярів, розробці відповідної методики не приділено належної уваги, тому у висвітленні означеної проблеми стало розкриття методичних аспектів процесу формування основ художнього світогляду учнів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів у процесі хорової діяльності, а саме висвітлення методів та прийомів, що сприятимуть ефективності вказаного процесу.

Розкриваючи окремі аспекти означеної проблеми, важливо наголосити на тому, що педагогіка та психологія (спираючись на філософсько-естетичні концепції і наукові дослідження світогляду особистості в гуманітарних науках) розглядають проблему світогляду з практичної точки зору, аналізуючи форми, методи і шляхи його формування у навчально-виховному процесі. Ю.Руденко зазначає, що “Порівняння і зіставлення фактів, подій, явищ відчизняної і зарубіжної педагогіки з різних історичних періодів сприяє розширенню світогляду учнів, формуванню в них якостей патріота, поборника рівноправності народів, гордості за національні і загальнолюдські здобутки в галузі освіти і культури” [4, с. 38].

Аналіз мистецтвознавчої літератури дозволяє зробити висновок про те, що мистецтво визначається як форма суспільної свідомості відображення дійсності в художніх образах, естетичне засвоєння світу, особлива модель світогляду, що містить елементи, через які можна впливати на зміст і об’єм світогляду людини [1; 3; 6; 7].

Вченими встановлено, що важливим засобом формування художнього світогляду є вокально-хорове мистецтво як джерело пізнання світу та природи в цілому, цінностей людини, як спосіб освоєння і вираження світу емоцій, переживань. Глибокий виховний вплив музичного мистецтва на дитину полягає у тому, що навчаючись розуміти музичну мову, пізнаючи життя за допомогою художніх образів, вона осмислює явища дійсності, глибоко переживає їх.

Великі можливості у формуванні основ художнього світогляду мають позашкільні навчально-виховні заклади, серед яких чільне місце займають початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади. Вони, як соціальний інститут, мають у своєму розпорядженні значну кількість різноманітних засобів впливу на зростаючу особистість. Одним із них є хоровий спів, як своєрідний засіб, що спрямований на формування музично-естетичного смаку та почуття прекрасного, активізацію духовних сил молодших школярів та прилучення їх до духовної культури народу [1, с. 5]. Спів вважається одним з найдоступніших видів музичної діяльності дітей молодшого шкільного віку і є основою їх вокально-хорової діяльності.

Аналіз наукової літератури та практичний досвід дають змогу стверджувати, що хорова діяльність – унікальний засіб формування єдності емоційної та інтелектуальної сфер психіки особистості, і на цій основі – художньо-естетичних знань, поглядів, уявлень та ціннісно-естетичного ставлення до навколишньої дійсності. Хорова діяльність молодших школярів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів розглядається нами як процес опанування та створення мистецьких цінностей, як діяльність, що спрямована на набуття музично-теоретичних, вокально-хорових знань, умінь, навичок, створення умов для творчого, інтелектуального та духовного розвитку.

Для характеристики специфічного ставлення до музичного мистецтва та віддзеркаленої у ньому навколишньої дійсності ми використовували поняття “художній світогляд”, вибір назви якого зумовлений, передусім, джерелом отриманої інформації. Розглядаючи художній світогляд учнів молодшого шкільного віку, ми мали на увазі початковий етап формування, на якому закладаються його основи. Тому, для означення цього новоутворення, ми оперували поняттям “основи художнього світогляду”, яке ми трактуємо як емоційно-образну форму духовно-практичного осягнення дійсності, що виявляється через елементарні художньо-естетичні знання, погляди, уявлення та емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва і віддзеркаленої у ньому навколишньої дійсності [7, с. 8].

Досвід роботи з формування основ художнього світогляду молодших школярів у процесі хорової діяльності спонукав до узагальнення методики, що вимагало визначення завдань, педагогічних умов, змісту, етапів роботи, визначення основних чинників, упорядкування та пошук відповідних форм, методів та прийомів, що впливають на ефективність процесу формування означеного феномену.

Нами досліджено і визначено, що на ефективність формування основ художнього світогляду впливають індивідуальні психологічні особливості дітей, розвиток вольових

процесів та здатності до яскравих уявлень, вражень; володіння прийомами пізнавальної діяльності та сприятлива творча атмосфера; рівень музично-естетичної культури соціального середовища; розвиток здібностей, інтересів, нахилів.

Як і будь-який навчально-виховний процес, процес формування основ художнього світогляду зумовлений певними принципами навчання і виховання. Серед основних загальних принципів, які в педагогіці розглядаються як важливі і необхідні у процесі формування світогляду особистості, виділяють: принцип єдності національного і загальнолюдського; принцип системності та інтеграції; принцип гуманізації та природовідповідності; принцип співробітництва та толерантності.

Серед багатьох принципів музичного навчання і виховання, що мають значення для визначення вимог до процесу формування світогляду, ми виділяємо такі: виховання особистісного ставлення до музики; врахування ціннісних орієнтацій учнів у музичному мистецтві; опора на життєвий і художній досвід учнів; орієнтація на духовний розвиток та художньо-естетичні потреби, смаки учнів; опори на вікові особливості, внутрішні сили й можливості учнів; єдності індивідуального та колективного впливу на учнів.

Зазначимо, що у навчально-виховному процесі з формування основ художнього світогляду молодших школярів у процесі хорової діяльності важливо дотримуватися таких принципів: єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного; активізації музично-творчої діяльності; зв'язку музики з життям та творчої свободи у художній інтерпретації творів; естетичної спрямованості навчально-виховного процесу [5, с. 24-253; с. 153-159; 4, с. 170].

Процес формування основ художнього світогляду охоплює теоретичну частину (формування теоретичних знань, ознайомлення з елементами хорового сольфеджіо, хороведення, музично-виразними засобами; структурою музичних творів; творчою діяльністю вітчизняних і зарубіжних композиторів, колективів та "культивованими" ними цінностями); організаційно-методичну (систематичні заняття, оволодіння репертуаром, виконання творчих завдань, участь у різноманітних заходах); розвивально-виховну (виховання гуманних якостей дітей, розвиток спеціальних, загальних здібностей).

Добір музичного репертуару для молодших школярів здійснюється із урахуванням відповідності змісту навчального матеріалу віковим особливостям учнів на всіх етапах навчання; художності; ідейності; доступності; гуманізму; послідовності оволодіння вокально-хоровими навичками; зв'язку музики з життям. У процесі роботи варто використовувати твори різних жанрів вокально-хорового мистецтва: український фольклор, твори вітчизняних та зарубіжних композиторів, зразки духовної музики, твори сучасних композиторів, народні пісні інших народів. Використання в навчальному процесі творів означених жанрів сприяє розвитку світогляду дітей, визначенню естетичного ставлення до фактів і подій життя, в учнів формувалася досвід переживань та ціннісних орієнтацій.

Вирішення завдань з формування основ художнього світогляду забезпечується застосуванням трьома групами методів та прийомів. Перша група методів і прийомів спрямована на збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів та інтересу до вокально-хорового мистецтва, формування позитивних мотивів учіння, що сприяють збагаченню навчальною інформацією, забезпечують емоційний розвиток. Ця група передбачає:

- стимулювання інтересу до вокально-хорової діяльності (демонстрування відео- та звукозаписів, ілюстрування музичних творів, їх фрагментів; метод емоційного впливу; використання елементів пантоміми; художня розповідь; створення ситуацій успіху та новизни; відвідування концертів);
- залучення дітей до виконання творчих завдань, добору ілюстрацій до пісень; створення замальовок; застосування прийому "перевтілення", "авансування", "оживлення слова";
- участь дітей у різноманітній музично-творчій роботі (інсценування, музично-ігрова драматизація, складання та постановка "казок-розповідей", музично-дидактичні ігри, концерти-обміни).

Друга група методів та прийомів спрямована на розвиток інтелектуальної сфери, передачу і засвоєння знань, формування вокально-хорових умінь і навичок. Ця група передбачає:

- початкове ознайомлення з історією музичного мистецтва, формування знань про вокально-хорові твори, історію їх створення, зміст, (художня розповідь, бесіда-повідомлення);
- засвоєння нового музичного матеріалу, формування необхідних вокально-хорових умінь та навичок (пояснення, тематичні бесіди, ілюстрація, слухання музичних творів, вивчення партитури, власне виконання, прийом відгадування);
- застосування різних форм проведення уроків (урок-подорож, урок-концерт, урок-роздум, урок-вікторина), навчально-виховних заходів (вечір української народної пісні, творчі вечори композиторів), творчих завдань, музично-дидактичних ігор, тренувальних вправ; прийому ідентифікації, “перенесення мотиву на ціль”;
- ведення музичного щоденника, підготовку музичних “хвилинок-цікавинок”.

Третю групу методів і прийомів зорієнтовано на розвиток музично-оцінювальної діяльності учнів, що забезпечувалася:

- залученням дітей до елементарного порівняння й оцінюванням виконавських трактувань вокально-хорових творів; інтерпретацією вокально-хорових творів;
- використанням емоційно-змістового елементарного аналізу музичного твору; бесідами-характеристиками;
- застосуванням методів позиційної діяльності; узагальненням; “навмисної помилки”; прийомами “моя позиція”, “пасивним виконанням”, імітації.

У вирішенні завдань формування основ художнього світогляду молодших школярів засобами хорової музики сприяє постійне використання елементів творчості, варіювання ігрової та самостійної діяльності; застосування різних форм навчально-виховної роботи: концертно-виконавської діяльності; зустрічей з хоровими колективами; використання у процесі навчання аудіо- та відеоматеріалів. Разом із формуванням загальних музичних, вокально-хорових здібностей, музично-художніх знань, умінь та навичок, навчально-виховна діяльність спрямовується на розширення загального кругозору, орієнтацію на вокально-хорову музику, духовне сприйняття навколишнього світу, світу людини, входження в атмосферу національних світоглядних позицій, цінностей, закодovаних у вокально-хоровій музиці, їх “розшифрування” та засвоєння.

Опрацювання наукових джерел дозволяє розглядати художній світогляд як емоційно-образну форму духовно-практичного осягнення дійсності, що виявляється через сукупність художньо-естетичних поглядів, переконань, уявлень та емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва та навколишнього світу. Основи художнього світогляду молодших школярів виявляються через елементарні художньо-естетичні знання, погляди, уявлення та емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва та віддзеркаленої в ньому навколишньої дійсності.

Практика показує, що комплексне використання перелічених методів та прийомів якісно підвищує рівень сформованості основ художнього світогляду в учнів молодшого шкільного віку у процесі вокально-хорової діяльності, а саме якісні зрушення на рівні емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва та віддзеркаленого в ньому навколишнього світу, музично-естетичних знань та їхнього застосування на практиці, спрямованості ціннісних орієнтацій, музично-естетичного смаку.

Список використаних джерел

1. Дем'янчук В. П. Теорія та практика роботи з дитячим хором (вокальним ансамблем) : навч. посіб. / В.П. Дем'янчук. — Тернопіль : СМП “АСТОН”, 2001. — 94 с.
2. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О.М. Олексюк. — К. : КНУКіМ, 2006. — 188 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.

4. Печенюк М.А. Естетичне виховання засобами вокально-хорового мистецтва / Майя Антонівна Печенюк // Збірник наукових праць. Серія педагогічна. — Кам'янець-Подільський, 2007. — Вип. 13. — Кн. 2. — С. 170-173.
5. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. / О.Я. Ростовський. — 2 вид., доп. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2001. — 216 с.
6. Руденко Ю.Д. Концепція формування світогляду громадянина України / Ю.Д. Руденко // Освіта. — 1996. — 20 лист. — С. 8-9.
7. Стасюк М.В. Формування основ художнього світогляду учнів молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання музики і музичного виховання" / Марина Володимирівна Стасюк. — К., 2010. — 20 с.

Summary. In the article covers some aspects of the problem of formation bases of the artistic world-view in primary school children via choral activities. An author emphasizes the importance on importance of its formation and points out some methods and receptions of work, realization of which assist to effective development bases of the artistic world-view in primary school children.

Key words: *bases of artistic world-view, primary school children, vocal and choral art, method.*

УДК 378.123 : 005. 336. 5 : 78 (477)

Сегеда Н. А.

ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто спрямованість інститутів безперервної професійної освіти на забезпечення професійного зростання викладача музичного мистецтва і виявлені фактори, які недостатньо відповідають особистісному смислу постдипломної освіти, що вимагає забезпечення її методичного і технологічного рівнів

Ключові слова: *інституціоналізація, опитування, форми професійного розвитку, вільний доступ, зміст підвищення кваліфікації.*

Сутність ідеї безперервної освіти у філософсько-концептуальному змісті полягає у розвитку здатності людини навчатись, діяти, сприймати дійсність адекватно суспільним, духовно-матеріальним, економічним відносинам, набувати різномістовного досвіду та робити його предметом перетворення в залежності від власного творчого потенціалу та умов середовища, що вмотивовують його актуалізацію.

Проблема безперервної освіти успішно розробляється в теорії освіти дорослих (андрагогіці), професійній педагогіці, психології праці, акмеології, що відбивається у науковому доробку. Функціональну структуру післядипломної освіти в Україні сьогодні становлять: спеціалізація і поглиблення знань, умінь та фахових навичок в межах спеціальностей за відповідними програмами; стажування, підвищення кваліфікації (систематичне оновлення та поглиблення професіоналізму не рідше один раз на п'ять років); перепідготовка (отримання нової спеціальності або освітньо-кваліфікаційного рівня); особливі форми [1, с. 25].

Для реалізації забезпечення професійного зростання педагога на інституціональному рівні, як стратегічного державного напрямку гуманітарної

політики в освітній практиці, створено систему післядипломної педагогічної освіти, діяльність якої зумовлена вимогою забезпечення виконання законів України про вищу освіту. Проаналізований нами зміст моделей безперервної освіти у вітчизняній мистецько-педагогічній галузі дає підстави стверджувати, що ідея цілісного оновлення виступає у якості транспарадигмального принципу безперервної освіти, зумовлюючи набуття викладачем музичного мистецтва властивостей цілісності, певної автономності, незалежності, формуванню світогляду і справжнього буттєвого призначення, але інститути безперервної педагогічної освіти виявляють проблему недостатнього забезпечення її реалізації, формування і розвитку індивідуально-професійного ресурсу, як феномену, який є дещо більшим, ніж сума освіт.

Мета статті полягає у з'ясуванні стану інституціонального забезпечення професійного зростання викладача музичного мистецтва у системі неперервної професійної освіти. Поставлену мету ми здійснювали відповідно до виокремлених соціальних (освітні установи), дидактичних (форми), професійних (програми) моделей. Для цього ми обрали кілька напрямів констатуючого аналізу.

1. Наявність інституціональної системи безперервної професійної освіти у практиці вітчизняної музично-педагогічній галузі.
2. Функціональність системи інституціональних установ, які забезпечують різні форми професійного розвитку викладача.
3. Аналіз забезпечення професійного зростання викладача музичного мистецтва в освітній реальності вітчизняних вищих навчальних закладів.
4. Аналіз змісту програм, які пропонуються для професійного розвитку викладача музичного мистецтва в педагогічній реальності вітчизняної післядипломної педагогічної освіти.

Реалізація окреслених напрямів спирається на обране у якості визначального тлумачення безперервної освіти, що дозволяє здійснювати її моніторинг, зокрема: розглянути систему безперервної освіти не лише як мережу установ, а як систему цілеспрямовано реалізованих індивідом стратегій підвищення свого освітнього рівня; включити у систему моніторингу інституціональні практики отримання освіти; вивчити систему безперервної освіти як послідовність дискретних освітніх стадій, ланцюг виходів і повернень в освітнє середовище; проаналізувати загальне і особливе в організації безперервної освіти викладача музичного мистецтва в окремих регіонах; перенести увагу із статистичних елементів системи безперервної освіти на її динамічні елементи (програми курсів та інші сучасні форми).

Система безперервної освіти в Україні містить інституціоналізовані і неінституціоналізовані форми, освітня діяльність яких носить формальний і неформальний характер. Сьогодні існують стандартизовані і не стандартизовані освітні програми, проте, державні стандарти другого і третього (магістр, доктор Ph) рівня вищої освіти в галузі музичної педагогіки на конвенційному рівні не зафіксовано; попит на отримання професійних знань і навичок в галузі музичного мистецтва і музичної педагогіки та їх розширення зумовлені необхідністю сертифікації та реалізуються в інституціоналізованому секторі безперервної освіти – додаткова музична освіта в позашкільних закладах, спеціальна освіта у коледжах, училищах, (художньо-виконавська – у музичних, музично-педагогічна у педагогічних, культурно-просвітницька – в училищах культури); вища професійна освіта – виконавця (музичні академії і консерваторії, інститути мистецтв), вчителя і викладача музичного мистецтва (факультети з напрямів підготовки “педагогіка” і “музичне мистецтво”, що діють при ВНЗ педагогічного спрямування); професії пов’язані з обслуговуванням музичного мистецтва як креативної індустрії – академія культури і мистецтв.

З метою вивчення функціональної дієвості інституціоналізованих форм підвищення кваліфікації викладача музичного мистецтва протягом 2009-2011 років проводилося опитування і анкетування, у яких взяли участь 308 викладачів

музичного мистецтва із стажем професійної діяльності від 5 до 55 років у вищих навчальних закладах, що спеціалізуються на професійній освіті музикантів та вчителів музичного мистецтва і 36 – представники схожих російських вищих освітніх музичних закладів.

Нормативну, законодавчу базу безперервної освіти на сучасному етапі визначають документи, які умовно згруповані за рівнем відповідності з суб'єктами їх видання: регламентуючи, внутрішньодержавні, муніципального рівня, суб'єктно-організаційного. Правову базу для розвитку безперервної освіти становить “Закон України про вищу освіту”, (зокрема, Стаття. 10. Післядипломна освіта). До регламентуючих можуть належати міждержавні документи, комюніке, наукові висновки установ, державні концепції, тобто такі, що опікуються стратегічними державними дослідженнями. Правову базу для розвитку безперервної освіти викладача становить “Закон України про вищу освіту”. Метою впровадження і дії державних законів є не тільки нормування діяльності соціуму, але й його розвиток, тому у подальшому констатуючому зрізі ми поставили завдання з'ясування дієвості законодавчо визначених умов безперервності і наступності в системі вітчизняної післядипломної освіти. Одним з методів виконання цього завдання було опитування суб'єктів професійної діяльності, у якому процентне співвідношення респондентів за кваліфікаційним рівнем склало – 42,3% кандидати наук, доценти, 33,3% викладачі, старші викладачі, 24,4% асистенти. На питання “Чи існує в Україні система підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу?” ми отримали наступні результати, наведені в таблиці (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Обізнаність науково-педагогічних працівників у наявності системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів України (у %)

Кадровий склад опитуваних	Форма відповіді		
	так	ні	Не знаю
Кандидати наук, доценти	18,1	54,5	27,4
викладачі	62,5	12,5	25
асистенти	42,8	28,5	28,7

Інше запитання стосувалось безпосередньо функціонування в Україні системи безперервної професійної освіти викладача музичного мистецтва, на яке 37,6% опитуваних відповіли ствердно, 34,6% заперечили дієвість функціонування в Україні системи підвищення кваліфікації професорсько-педагогічних кадрів вищої школи, 25,4% – дали відповідь “не знаю”.

Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні пропонує розглядати післядипломну освіту не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а і як форму освіти дорослих, виходячи з їх індивідуальних потреб у здобутті певних знань, виробленні навичок і умінь, особистісному і професійному зростанні. Метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні а також забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства. Перепідготовка, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування, інші форми фахового зростання, а також навчання в аспірантурі та докторантурі іноземних громадян здійснюється на підставі міжнародних угод та інших нормативно-правових актів в установленому порядку [2]. На законодавчому рівні визначення післядипломної освіти та відповідне

організаційне забезпечення демонструє функціонально-адаптивну орієнтованість і узагальнене тлумачення, що відповідає стилістиці текстів такого призначення. У Законі України “Про вищу освіту” Стаття 10. Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти і включає: *перепідготовку* – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; *спеціалізацію* – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов’язки, які мають особливості, в межах спеціальності; розширення профілю (*підвищення кваліфікації*) – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов’язки в межах спеціальності; *стажування* – набуття особою досвіду виконання завдань та обов’язків певної спеціальності. Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, в тому числі на підставі укладених договорів. З метою аналізу дії зазначених положень “Закону про вищу освіту” і Національної доктрини розвитку освіти [2] ми сформулювали в анкеті запитання, які дають можливість визначити форми професійного розвитку, які були використані викладачами (Таблиця 2) у педагогічній реальності.

Таблиця 2.

Особистий показник участі викладачів музичного мистецтва у формах безперервної педагогічної освіти

	Форма інституціонального забезпечення професійного розвитку	Показник особистої участі (у %)
1	магістратура	12
2	аспірантура	38
3	докторантура	4
4	стажування	12
5	методичний семінар	4
6	методологічний семінар	1,4
5	творча відпустка	0
6	ФПК	8
7	не проходили підвищення кваліфікації	20,6

З наведених показників видно, що творча відпустка як форма, що надає викладачу музичного мистецтва можливості самоосвіти, не використовується, а отже, не працює, як норма інституціонального забезпечення професійного розвитку. Науково-педагогічні інститути “доцента” і “професора” не привернули увагу опитуваних кандидатів наук, доцентів як форми професійного розвитку викладача музичного мистецтва. Натомість, інститут аспірантури і стажування є найбільш використаною формою професійного розвитку в системі безперервної професійної освіти викладача музичного мистецтва. Дуже низька продуктивність спрямованості на професійний розвиток викладача музичного мистецтва виявлена в оцінці ними методичного і методологічного семінарів.

Результативність педагогічної складової змісту навчання в аспірантурі на практиці теж не отримала достатнього вияву. Вивчені результати опитування вказують на слабку методичну діяльність з впровадження принципу наслідування наукових ідей, формування наукових шкіл кандидатами педагогічних наук, здатності “просувати” в академічному і професійному контексті досягнення в галузі педагогіки музичного мистецтва.

Ми зазначали, що у нашому дослідженні стану проблеми інституціоналізації безперервної професійної освіти викладача музичного мистецтва в опитуванні окремих питань брали участь колеги з різних регіонів Росії (Саратов, Москва, Санкт-Петербург, Воронеж, Ростов, Таганрог, Белгород), що дає можливість зробити порівняльний аналіз забезпечення вільного доступу до більшості діючих форм безперервної професійної освіти в Україні і Росії. Для цього ми поставили завдання оцінити рівень забезпечення вільного доступу до інститутів безперервної педагогічної освіти викладача музичного мистецтва (Таблиця 3).

Таблиця 3.

Оцінка рівня забезпечення вільного доступу до інститутів безперервної педагогічної освіти викладача музичного мистецтва в Україні та Росії

1	Інститути безперервної професійної освіти		Оцінка						
			5	4	3	2	1	0	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Аспірантура	Україна	27,8	32,7	7,25	2,9	7,25		
		Росія	22,2	36,1	25	16,7			
2	Докторантура	Україна	12,5	26,4	20,1	17,8	13	20,7	
		Росія		30,5	41,7	27,8			
3	Стажування	Україна	15,4	24,5	18,7	22,1	6,3	13,5	
		Росія	13,9	36,1	36,1	13,9			
4	Курси підвищення кваліфікації	Україна	18,8	27,9	32,7	11,5	5,8	3,3	
		Росія	25	25	25	25			
5	Творче відрядження за ініціативою викладача	Україна	23	23,6	11,1	16,3	13,9	12,1	
		Росія	25	27,8	36,1	11,1			
6	Участь в конференціях, семінарах	Україна	20,2	39,9	17,3	22,6			
		Росія	50	36,1	13,9				
7	Стажування за кордоном	Україна	5,7	11,5	12	16,8	40	14	
		Росія	16,7	13,8	11,1	27,8		30,6	
8	Перепідготовка	Україна	7,7	13,4	52	16,3	7,2	3,4	
		Росія		36,1	25	16,7	22,2		

У аналізі відповідей ми звернули увагу на те, що викладачі з України висловлювали власну позицію більш диференційовано і у певних питаннях формулювали вкрай низьку оцінку окремих позицій анкетування, що ми оцінюємо як наявність суб'єктивної поведінки і відсутність соціофобій, факт активної професійної позиції у її висловлюванні, що ми вважаємо важливим демократичним досягненням нашої держави. Загальною тенденцією в оцінюванні вільного доступу до інститутів безперервної професійної освіти є привалювання демократичних підвалин в українському освітньому просторі, зокрема, це стосується докторантури, курсів підвищення кваліфікації, участі в конференціях. Але, вітчизняні представники науково-педагогічної спільноти також й частіше висловлювали дуже негативні оцінки забезпечення вільного доступу до стажування на Батьківщині і за кордоном, докторантури, творчого відрядження, що вказує на проблему задоволення освітніх потреб на інституціональному рівні безперервної педагогічної освіти.

Принцип розвитку, закладений в ідеї діяльності інститутів безперервної професійної освіти у продукті їх соціально-культурного функціонування виявляється непереконливо. Аналіз програм науково-теоретичного змісту окремих програм підвищення кваліфікації викладачів музичного мистецтва, які здебільшого не мають

завершеного видавничого оформлення, а декларуються у кафедральних звітах, недостатньої спроможний вирішувати проблему професійного зростання особистості викладача, регуляції засобів педагогічної реальності, призначених для динамізації особистісно-діяльнісних новоутворень після кваліфікаційного визнання протягом професійного шляху. Більшість з них спрямовані на підтримку соціального статусу, залишаючи не розкритими питання причин гальмування освітніх реформ у вищій музично-педагогічній освіті в силу особистісного фактору, слабкої внутрішньої мотивації професійного зростання та недостатньої сформованості компетенцій самоорганізації необхідних пізнавальних процесів, рефлексії психологічних та особистісних змін, що відбуваються з викладачем музичного мистецтва.

Вивчене становище інституціоналізації професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі вітчизняної безперервної педагогічної освіти демонструє відсутність адаптивних, відкритих, гнучких інститутів і технологій, які передбачають можливість достатньо швидкої професійної переорієнтації, підвищення кваліфікації, розширення меж присутності в професії, саморозвитку на будь-якому етапі професійного зростання; аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації належать до рекуррентної освіти, такої, яка переважно відбувається в інших відмінних від професійної діяльності умовах, що спричиняє тривалий (особливо для двох останніх) відхід від освітньої реальності, який для викладача музичного мистецтва у силу специфіки предмету викладання є деформаційним впливом на стан його виконавського апарату; потреба викладача музичного мистецтва в реалізації освітньо-професійної програми (траєкторії) гармонізації особистісного і професійного розвитку залишається без належного креативно-акмеологічного супроводу та відповідного дидактичного забезпечення.

Проведений констатувальний експеримент виявив суперечності між рецептурно-інформаційним підходом до змісту підвищення кваліфікації, післядипломної освіти і потребою освітнього процесу вищої школи у забезпеченні стійкої динаміки особистісних смислів педагогічної реальності, критичному і творчому ставленні викладача музичного мистецтва до власного досвіду, усталених рольових знань і умінь, лінійності традиційних професійних норм; між об'єктивною потребою викладачів музичного мистецтва у поповненні знання, підвищенні загальної культури і міждисциплінарного поліпрофесійного знання, розширенні меж попередніх кваліфікацій, набуття нових компетенцій, що конститує існування цієї системи мотивацій професійного зростання, та рядом факторів, які заважають розвитку безперервної педагогічної освіти ВММ як соціального інституту та виступають іншою складовою цих суперечностей. До таких ми відносимо: недооцінювання на конвенційному державному рівні руйнівного впливу на гуманітарний розвиток громадян відсутності системного забезпечення безперервної педагогічної освіти викладача музичного мистецтва; недостатня активність професійного середовища у забезпеченні цілісності особистісного і професійного розвитку викладача музичного мистецтва; утилітарне ставлення до педагогіки музичної освіти і музичного мистецтва, що згубно впливає на стійку мотивацію професійного зростання викладача музичного мистецтва; недостатні зв'язки змісту і процесу безперервної педагогічної освіти ВММ з педагогічною реальністю викладача музичного мистецтва; слабка орієнтація системи безперервної педагогічної освіти на врахування потреби у формуванні "третьої грамотності", яка сконцентрована у культурному зростанні людини; відсутність культуровідповідної концепції професійного розвитку конкурентоздатного викладача-трансфесіонала, фахівців і структур у ВНЗ-х, здатних професійно забезпечити креативно-акмеологічний супровід цих процесів.

У дослідженні адрагогічних, прасеологічних, акмеологічних засобів та відповідних гуманітарних технологій супроводу професійного зростання викладача музичного мистецтва треба спиратись на потснекласичне розуміння безперервної педагогічної

освіти як синергії різноманітних форм переробки інформації в особистісне знання шляхом нелінійного полілогу суб'єкта і об'єкта, суб'єктів у взаємооновлюючій співдії.

Систему безперервної професійної освіти ВММ ми вбачаємо у наявності двох підсистем: професійної підготовки, що формується у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування або у спеціалізованому вищому музичному освітньому закладі із наявністю педагогічної спеціалізації та додаткової професійної освіти. Під останньою ми розуміємо освіту, спрямовану на розвиток творчих здібностей і культури особистості, підвищення кваліфікації і професійної підготовки педагога музичного мистецтва відповідно до освітніх програм на основі кваліфікаційних вимог до професії викладача вищої школи і посади науково-педагогічного працівника.

У системі безперервної професійної освіти викладача музичного мистецтва професійне зростання не має лінійного характеру професійного становлення, або становлення кар'єри, а зумовлене особистісним смислом як опанування, так і спричинення динаміки професійних технологій галузі, інноваційної ініціативи оновленого професійного досвіду у форми оновлених норм професійної діяльності, необхідністю регулярно випробувати різноманітні сфери професії або музичних фахів протягом професійного життя. Перспектива досягнення цього гуманітарного ефекту професійного зростання необхідна у визначенні такого елемента художньо-педагогічної реальності, який мав би інтегративну природу додаткової професійної і поліпрофесійної освіти та забезпечував мотивацію континуума оновлення індивідуально-професійного ресурсу викладача музичного мистецтва стійку потребу реінтеграції викладача і професії.

Список використаних джерел

1. НАЦІОНАЛЬНА ДОКТРИНА РОЗВИТКУ ОСВІТИ від 17 квітня 2002 року N 347/2002. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/.../кнс>. 2. Післядипломна педагогічна освіта Україна: сучасність і перспективи розвитку: [наук. метод. посібник] / За заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.

The author proposes the orientation institution of continual pedagogical educations for provisions professional increase the teacher of music art and discave the factors, which are not rather correspond for personality postdiploma's educations, which demand of his provisions for methodological and technological standarts.

Key words: monitoring, institutorealizations, forms, legislature foundation continual educations, interrogation substance of postdiploma's educations.

УДК 784.9

Ситник Т.М.

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА СТУДЕНТІВ У КЛАСІ СОЛЬНОГО СПІВУ

У статті визначаються найбільш ефективні шляхи вдосконалення виконавської майстерності співаків.

Ключові слова: кантилена, фразування, дихання, дикція, художній образ, співацька установка, свідоме, несвідоме, цільовий рівень, змістовий рівень.

Виховання співака у класі сольного співу є багатоплановим і надзвичайно відповідальним завданням. Найбільш складним у цій роботі є формування співацького голосу, або “вокальної школи” співака. Проблема полягає у тому, що багаторічне намагання до створення якогось єдиного методу виховання співаків не дає своїх

результатів. А якщо єдиний метод і буде запроваджено і застосовано у вихованні співаків, то вокальна практика неодмінно потече по звичайному руслу і кожний педагог буде навчати співаків власним, індивідуально виробленим методом. Метод викладання – це симбіоз внутрішнього досвіду і душевного складу педагога. Змінити його так само складно, як і переробити душевний стрій сформованої людини. Скільки є педагогів – вокалістів, стільки існує і методів викладання.

Отже мета публікації полягає у визначенні найбільш ефективних шляхів формування розвитку і вдосконалення виконавської майстерності співака у класі сольного співу.

У цій відповідальній, не простій роботі є чітко визначеними наступні загальні напрямки: розвиток голосового апарату, виховання художньо-вокального смаку, виконавська майстерність. Ці складові частини нерозривно пов'язані одна з одною і становлять єдине ціле – вокальну культуру співака.

Розвиток кожного з цих напрямків досить складний. І тільки тоді мистецтво співу можна вважати довершеним, коли всі компоненти будуть знаходитись в органічній взаємодії, в єдиному творчому процесі. Водночас розвиток кожного компонента становить довгу, щоденну, копітку працю, яка потребує від співака великого фізичного та інтелектуального напруження. Це ускладнюється ще й тим, що співак одночасно є музикантом, контролером вокальної технології, інструментом і виконавцем, творцем художньої концепції і її виразником. У цій єдності виявляється специфіка мистецтва співу і його надзвичайна складність. Особливо складним є поєднання двох різних напрямків інтелектуально-психічної діяльності співака: раціонального процесу фонації та творчого художньо-виконавського процесу.

Одним з найважливіших засобів художньої виразності в музичному виконавстві – мистецтві впливу на слухача за допомогою звуку – є якість звучання. Тому зрозуміло, що робота над звуком вважається головною турботою і обов'язком будь-якого виконавця.

З самого початку роботи над музичним твором у співаків потрібно виховувати смак до виразного, чистого, соковитого, гнучкого, теплого, динамічного і гарного звучання. Однак, при цьому не слід забувати про те, що краса звучання – не самоціль. Все залежить від контексту та змісту.

Серед деяких педагогів-вокалістів існує думка, що вокально-технічна робота повинна базуватися переважно на застосуванні великої кількості вправ на голосні звуки і співи вокалізів. До роботи над творами з текстом, на їх думку, студент повинен приступити тоді, коли він буде технічно підготовлений співом вправ і вокалізів. Отже, твори з текстом тут є не навчальним матеріалом, а ніби кінцевим результатом і матеріалом, на якому студент демонструє вже набуті вокально-технічні навички. У своїй роботі над розвитком голосового апарату багато педагогів взагалі відмовляються від застосування вокалізів у початківців, вважаючи, що вокалізи у багатьох випадках є важчими за вокальні твори. Ще Мануель Гарсія (син) писав: «Вокалізи – мелодії без слів, які містять усі труднощі співу. Ці вправи придатні для учнів, які уже володіють своїм голосом, відтворюють його чисто, рівно, інтенсивно, згладжують регістри, володіють диханням і виконують гами, арпеджіо, трелі, мордент, одним словом володіють усіма ресурсами співака окрім вимови» [4, с. 12]. Зрозуміло, що вироблений у студента в результаті співу великої кількості вокалізів і вправ співацький стереотип полегшить йому спів вокалізів та вправ на голосні, але при переході до співу творів з текстом вироблених технічних навичок буде недостатньо.

Досить часто доводиться зустрічатися з тим, що студент, який щойно виконував складні вправи і вокалізи, стає безпорадним і зовсім не може застосовувати набуті технічні навички при співі творів з текстом. Адже виконання музично-вокального твору потребує не тільки вокально-технічних навичок, але й уміння проникнути в образ, створений композитором і поетом, і, звичайно, володіння словом.

Слово в співі повинно бути простим, правдивим і живим, як у людському мовленні. Слово в поєднанні зі звуком голосу і мелодією повинно нести в собі конкретні живі думки і почуття людини. Вокальний звук співака знаходиться в прямій залежності від слова-думки. Якщо співаку зрозуміло слово-думка, то гармонійне злиття думки – слова – звуку допоможе йому формувати вірний вокальний звук і емоційну виразність.

Одним з ефективних і дуже корисних видів роботи в формуванні взаємозв'язку „думка – слово – звук” є декламування на уроках сольного співу поетичних творів. Співак, знайомлячись із законами виразного читання, із законами орфоєпії, починає розуміти мелодію слова, розуміти інтонацію пунктуації, відтак отримує тверду основу для самостійної творчої роботи.

Робота над звуком як засобом художньої виразності – це не тільки технічний бік справи, у ній активно беруть участь і емоційні, і інтелектуальні здібності виконавця. Зазвичай ця робота проводиться за двома напрямками:

1) пошук максимального розмаїття звукових фарб; 2) досягнення найбільшої наспівності (вокалізації).

Яким би різноплановим не видавалось музичне мистецтво, сутність його завжди одна, а саме: наспівна природа музики.

Людський голос незмінно залишається неперевершеним зразком наспівності. Але, як це не парадоксально, не так багато є співаків, які розуміють цю надзвичайно важливу основу формування співацького звуку.

Деякі співаки пов'язують наспівність тільки з широкою кантиленою або легато. Дійсно, кантилена – це поезія вокалу. Саме в кантилені втілюється глибина душевних переживань і сила емоцій. Але співати потрібно і незаліговані, і стаккатовані звуки. І хоча легато є найбільш характерним проявом наспівності, змішувати поняття кантилени і легато з поняттям наспівності не можна. Саме наспівність у виконавстві є основою передачі людських думок і почуттів засобом співу.

При відтворенні безперервної звукової лінії велику роль відіграє вірне дихання, рівномірна витрата запасів повітря. Цей процес становить для виконавця значну складність, тому що він є результатом вірного співвідношення слуху і м'язово-фізіологічних відчуттів. Не потрібно фіксувати увагу співаючого на встановленні «опори», тому що це призводить до форсування дихання. Співак, набираючи занадто багато повітря, втомлюється, не може справитись з підзв'язочним тиском і тому важко переходить до потрібної норми повітря, що видихається. Нерівномірність витрати дихання обов'язково приводить до неоднакової щільності звукового потоку, а звідси – до підняття і опускання фізичної сили звуку. У співака повинно бути постійне відчуття, ніби все повітря, яке він видихає, перетворюється в корисний звук.

В співі дихання, окрім поповнення запасу повітря і окрім ролі розділових знаків, має ще психологічне значення; дихання слугує найприємнішим і найважливішим виразником нашого душевного настрою – веселий дихає легко і жваво, засмучений важко і повільно, той, що страждає, або озлоблений сильно втягує повітря тощо. При передачі подібних настроїв, особливо на сцені, необхідно звертати увагу на дихання і використовувати його відповідно до вимог настрою. Коли співак користується диханням як засобом художньої виразності, то м'язи дихальних органів самостійно розвиваються і поступово дихання стає слухняною зброєю в свідомості співака, підкоряючись його волевому, творчому імпульсу. Утверджується той тип дихання, який потрібний (як правило, косто-абдомінальний). Не потрібно початківцю посилено нав'язувати певний тип дихання. Дихання повинно розвиватися не всупереч індивідуальності співака, а на його природній основі.

Насиченість, повнота і пружність вокального звуку великою мірою залежить від вібрата. Наявність у голосі вібрата надає звуку емоційності, динамічності, життєвості

і виразності. Однак тут також потрібно відчувати міру, оскільки надлишкове використання вібрато може викликати відчуття абстрактної красивості, ніяк не пов'язаної зі стилем та змістом твору, який виконується. Співати з почуттям зовсім не означає вібрувати на кожній ноті. Вібрато – це засіб відтворення почуття, а не доведення його присутності.

Іноді, намагаючись зробити звук наспівним, співаки насичують його вібрато і обертонами, в результаті чого він стає дуже важким і малорухливим. У таких випадках слід нагадати співакам, що наспівність – це не активізація кожного звуку зокрема, а зв'язок звуків між собою, протяжність, безперервність. Взагалі наспівність звучання залежить від здатності співаків сприймати музику як живий, безперервний співочий матеріал.

Дійсний музикант-художник не може задовольнятися однією красою пружного співацького звуку; необхідно користуватися якостями звуку свідомо, підкоряючи їх художньому задуму, змісту музичного образу.

Іноді пошуки цього емоційного звучання йдуть шляхом штучного застосування прийомів „сомбрування”, „заглиблення” або навпаки „висвітлювання”, „наближення” звучання голосу. Однак дійсного переконливого звучання, щирості й свіжості у відтворюваних емоціях можливо домогтись лише тоді, коли застосування різних вокально-технічних прийомів буде результатом природної необхідності, яка йде від внутрішнього психологічного настрою співака.

Порух душі має бути за кожною музичною фразою. Вокальна мова повинна залежати від творчих завдань, які ставляться перед співаком. Зрозуміти, визначити своє ставлення до образу, знайти оптимальний варіант художнього втілення – ось надзавдання кожної творчої людини. І, звичайно, чим більш інтелектуально розвинений виконавець, тим образнішою і змістовнішою буде його музична мова. Але одного інтелектуального зусилля тут недостатньо. Розв'язання художньо-виконавського завдання потребує також добре розвиненої уяви. Уява – один з елементів художньої творчості. Творча уява є особливою формою людського мислення, і вона потребує постійного розвитку. Щоб збагатити свою емоційно-творчу палітру, оволодіти мистецтвом відтворення почуттів, співак має пройти великий шлях пізнання.

Всесвітньо відомий музикант, піаніст – віртуоз Ф.Бузоні свого часу написав невеличку брошуру про виконання музичних творів під назвою «Ескіз нової естетики музичного мистецтва», в якій він висловив багато цінних і близьких розумінню музикантів думок. Він писав, що нотація, тобто запис музичних п'єс, є геніальний допоміжний засіб, який дозволяє втримати й закріпити імпровізацію, щоб потім дати їй можливість воскреснути. Однак перша відноситься до другої як портрет до живої моделі. Завдання виконавця – знову оживити закам'янілі знаки і привести їх у рух.

Остання фраза цього вислову містить зерно музично-художнього виконання. В оживленні цих закам'янілих знаків і у приведенні їх у рух повинні брати участь воля, розум і почуття виконавця.

Найвище завдання художника-вокаліста полягає у тому, щоб засобами добре сформованого голосу і вірної подачі слова, засобами гнучкого психотехнічного апарату, слухняного завданням волі та розуму, засобами зовнішньо-фізичних рухів створювати сукупність артистичних засобів, створювати те художньо-ціннісне, яке закладено поетом і композитором в тому чи іншому творі. Процес створення художнього образу складається з безперервного ряду «вирішень», які митець повинен приймати, щоби матеріалізувати свій естетичний ідеал. Вибір естетично виправданих форм завжди базується на складному об'єднанні того, що митець усвідомлює і того, що ним як мотив вирішення усвідомлюється погано, або навіть не усвідомлюється зовсім. Цей не усвідомлюваний мотив вирішення завжди присутній в дійсно художній творчості. Якби творчий процес перетворювався до кінця в акт раціональний, ясно усвідомлюваний і логічно аргументований, то цим би підривалася основа і сутність художнього процесу, його інтимність і сила проникливого бачення.

В вокальній педагогіці існує термін «співацька установка», яка передбачає зовнішню частину психофізіологічного комплексу і розглядається як особлива постава голови і корпусу співака. Але є теоретичні основи розширення змісту даного терміну до визначеного в науці розуміння установки як структури, яка об'єднує інтелектуальне і емоційне, свідоме і несвідоме регулювання діяльності.

Цільовий рівень вокально-виконавської установки фіксує навички, які виробляються або вже вироблені і автоматично можуть регулюватися на рівні свідомості. У звичайній ситуації установочна (автоматична) діяльність проходить успішно і безвідмовно. Свідомий контроль за вокальним виконанням значно впливає на слухацьке сприйняття. Слухач починає розуміти, що співак у цьому уривку вирівнював темпо-ритм, у другому готувався до високої ноти та ін. Інакше кажучи, будь-яке активне втручання свідомості співака і постійна його увага до цілісної структури твору моментально відіб'ється на звучанні голосу і переведе таке виконання з розряду художніх явищ у розряд навчальної роботи над технікою вокального виконання.

Змістовий рівень вокально-виконавської установки – найвищий рівень регуляції. Змістовий рівень може бути як свідомим так і несвідомим, але, незалежно від цього, саме даний рівень регуляції «збирає» окремі дії (навички, автоматизми) і, відповідно, допоміжні пристосування в єдиний комплекс безперервної, оптимальної за швидкістю діяльності. Цим, в кінцевому результаті, забезпечується успішність виконання вокального твору. На цьому рівні свідомість співака «спостерігає» за емоційною і художньо виправданою формою реалізації твору. У цьому зв'язку слід згадати вислів відомого італійського актора Томазо Сальвіні, який стосовно акторської гри сказав, що актор на сцені живе, вмирає, плаче, сміється, але за цим всім він спостерігає зі сторони. Перевтілення співака – особливий стан свідомості, під час якого на сцені, за влучним висловом великого співака, знаходяться «два Шаляпіна». Один виконує вокальний твір зі всією силою почуттів, необхідних для створення та реалізації художнього образу, а інший спостерігає за ним, зберігаючи відносний спокій, готовий у будь-яку хвилину внести корекцію у вокальні, музичні або сценічні елементи створюваного образу. Завдання співака «відпустити» своє тіло, дати своєму «музичному інструменту» самостійно виконувати вивчену і доведену до автоматизму співацьку установку. При цьому він повинен контролювати імпульсивну реалізацію художнього образу. Свідомість співака націлена не на техніку, а на «емоційну партитуру» свого виконання. Вокаліст при цьому зберігає можливість у будь-який момент відкорегувати цільовий рівень, без порушення відтворюваного образу. За допомоги регулювання рівня емоційного збудження свого «музичного інструменту» співак може керувати інтенсивністю темпо-ритму, артикуляцією, диханням, звуковисотністю тощо.

Р.Г.Натадзе [7, с. 32] провів у Тбіліському театральному інституті ряд дослідів, які підтвердили, що в основі перевтілення драматичного актора лежить особлива установка, сформована на уявну реальність. У актора, який дійсно перевтілюється на сцені, виникає установка, яка відповідає сценічній реальності.

Сценічні завдання співака схожі із завданнями драматичного актора, але вони набагато складніші чим у нього, так як повинні враховувати музичні і вокальні завдання. Музичні завдання – метр, ритм, мелодія, стрій залежать від партнерів і диригента. Вони безпосередньо впливають на співака, ускладнюючи мистецтво перевтілення і його емоційну виразність. Робить складним завдання емоційного перевтілення і необхідність збереження прийнятої вокальної постановки голосу. Наприклад, співацьке дихання стає не контрольованим після певного рівня емоційного збудження. Неможливо співати, якщо емоція переходить у сміх або в реальні сльози – порушується вокальне звукоутворення.

Музично-виконавська діяльність співака має свої особливі якості, як в самому «музичному інструменті», так і в засобі «гри» на цьому інструменті. На відміну від

інших музичних спеціальностей інструментом співака є його власний організм. А це означає, що вокаліст повинен попередньо створити свій музичний інструмент – виробити вібраційний, м'язовий і слуховий контроль точного вокального інтонування для кожного твору. В подальшому, щоденно відновлюючи співацький резонанс, художньо допрацьовувати твір.

Засвоєння музичного твору методом «вспівування» означає перетворення неусвідомлюваних установок співака і засобів музичної виразності в комплекс цільового рівня, який здійснюється засобом об'єктивізації, і тому кожен навик формується і регулюється свідомістю. В такому процесі і вокальні, і музичні засоби видозмінюються, тому що підкоряються змістовому рівню, який визначає розвиток художнього образу твору.

Співак не застосовує у своєму виконавстві клавіші, клапани і струни, але він використовує можливості «емоційної партитури» розвитку художнього образу. Тому співак використовує не тільки специфічний музичний інструмент, але й особливий метод гри на цьому інструменті. Він «грає» за допомоги відчуття і регулювання рівня емоційного збудження. Художня емоція, яка формується на змістовому рівні, перебудовує всі складові цільового рівня і забезпечує оптимальний режим роботи рівня співацької установки.

Проблема взаємодії свідомих і несвідомих механізмів регулювання вокально-виконавської діяльності співака складна і багатогранна. Співацька установка є психофізіологічною структурою, яка, виходячи за рамки свідомості, керується переважно емоційними методами.

Розуміння цих механізмів допоможе співаку опанувати себе на сцені під час виконання музичного твору. Складні умови публічної творчості заважають творчій роботі. Виходячи на сцену, співак потрапляє в певну залежність від публіки. Це викликає у нього стан безпорадності, скутості, напруження, хвилювання і страху, що створює неприродний стан, який перешкоджає свободі творчості – розпадається багато набутих вокально-технічних і художніх навичок. Тому, перш ніж почати творити, треба привести до порядку м'язи, щоб вони не сковували свободи дій. А це можливо лише за тієї умови, коли співак навчиться зосереджувати свою увагу на творчому завданні. М'язова свобода необхідна на будь-якому етапі творчості, тому що саме вона є передосновою збереження всіх вокально-технічних і художньо-виконавських навичок і умінь.

Процес звільнення від надлишкового м'язового напруження проходить послідовно такі стадії:

1-й етап - свідомі вольові зусилля, направлені на звільнення зовнішніх органів тіла від надлишкового м'язового напруження;

2-й етап - свідомі вольові зусилля, направлені на оволодіння заданим об'єктом уваги;

3-й етап - перетворення довільної уваги в мимовільну захопленість (активну зосередженість) і виникнення в зв'язку з цим почуття внутрішньої свободи;

4-етап - набуття повної фізичної свободи.

Перетворення усього нашого фізичного апарату у виразний засіб акторської творчості – це мистецтво з мистецтв, і можливе воно тільки за умови повсякденної роботи над виразністю свого тіла. Почуття художньої міри, щирість, глибока внутрішня зосередженість – ось чого повинен прагнути кожен виконавець. Яскравість і образність втілення залежать від знання (відчуття) дійсності і глибокого проникнення в психологічну сутність явищ.

Образ виникає в душі виконавця залежно від думки, сили його уяви, таланту, загального культурного розвитку. Найдорогоцінніші якості таланту співака – це непосредність почуття, переконливість у вірному відтворенні виконавського задуму. Повіривши в силу і правду образу, співак повинен докласти всіх зусиль до подолання

технічних труднощів, не пристосовуючи свій голос до виконання, а домагаючись дійсної майстерності, використовуючи всі засоби вокальної виразності.

Отже, вдосконалення вокально-технічних та художньо-виконавських навичок у класі сольного співу дозволить співаку у повній мірі віддатися радощам творчого процесу.

Список використаних джерел

1. Арановський М.Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1979. – т.2.
2. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного. – М., 1968.
3. Васенина К.В. Проблема слова в пении. – М. : Музыка, 1969.
4. Гарсиа М. Школа пения. – М., Музгиз, 1957
5. Кармин А.С. Интуиция и бессознательное. – М., 1979.
6. Мирзоева М.О. Анализ исполняемого вокального произведения. – М. : Музыка, 1964.
7. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. – Тбилиси, 1972.
8. Платонов К.К. Осознанное и неосознанное в свете теории отражения/ Бессознательное. – М., 1979.
9. Понтрягин П.М. Некоторые вопросы формирования и воспитания певца-актёра. – М. : Музыка, 1971.
10. Ройзен Г.М. О голосообразовании в пении и речи. – М. : Музыка, 1969.

The article analyses certain aspects of the conscious and the unconscious in vocal performance as a special psychological state, which enables singers to be maximally integrated in developing an artistic image.

Key words: *conscious, unconscious, singer's attitude, artistic image, target level, content level.*

УДК 378.371.13

Ткаченко Т.В.

ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВИ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається звукова мова як основа професійного вчителя його вміння користуватися мовою в певних ситуаціях, спілкування тощо.

Ключові слова: *звукова мова, дикція, артикуляція, голос, мовне спілкування.*

Провідним напрямом навчання в сучасних вузах є організація професійної діяльності майбутніх педагогів, яка передбачає насамперед уміння спілкування, ораторський хист, звукову культуру, за допомогою яких будується навчальна професійна робота.

Розкрити значення вокальної звукової культури в процесі професійної підготовки вчителів.

Питаннями проблем культури мови займалися вчені В.Гринева, В.Гребенюк, А.Менебені, Л.Азаров, Л.Дерев'яно, В. Антонюк.

Огляд стану досліджуваної проблеми свідчить про те, що звукова культура, як основа ораторського мистецтва залишається гострою проблемою, не має практичного втілення.

Звукова культура є одним з основних компонентів педагогічної культури, складовою іміджу. Вчитель повинен володіти літературною мовою як основою

професійної підготовки. Емоційно-психічний фон уроку, його мікроклімат залежать від характеру мовленнєвого спілкування, від рівня мовленнєвої культури вчителя. Тому дуже важливо формувати в майбутніх вчителів інтерес та прагнення до удосконалення власної мови, своєрідний мовний етикет.

Поняття «мовленнєва культура» і «мовленнєве спілкування» взаємопов'язані, проте мовленнєва культура – показник оволодіння рідною мовою і здатністю застосовувати її в різноманітних ситуаціях спілкування, а мовленнєве спілкування – спілкування, що протікає на вербальному рівні. Отже, мовленнєва культура реалізується, має прояв у мовленнєвому спілкуванні, вона є результатом оволодіння умінням користуватися мовою в конкретній ситуації спілкування.

Культура мови – компонент педагогічної культури. Б.Головін розглядає її в трьох значеннях:

- а) культура мови – це ознаки і властивості, сукупність і система яких свідчить про її комунікативну досконалість;
- б) культура мови – це сукупність навичок і знань людини, які забезпечують доцільне і незатруднене застосування мови з метою спілкування;
- в) культура мови – галузь лінгвістичних знань про культуру мови як сукупність і систему її комунікативних якостей [1, с. 6-7].

Мова завжди вирішує певні і комунікативні завдання, а результативність їх вирішення залежить від ступеня оволодіння студентами знаннями про комунікативні якості мови, а також способів оволодіння цими якостями. Оволодіння останніми залежить від мовленнєвого досвіду, досвіду сприйняття мови. Характер мовленнєвого досвіду свідчить про рівень комунікативних якостей і комунікативних навичок майбутніх вчителів. Саме мовленнєвий досвід – основа формування мовленнєвої культури.

Для становлення мовленнєвої культури великого значення набуває знання і оволодіння вчителем різними мовленнєвими стилями – побутовим, діловим, науковим, художнім. Учитель спілкується з учнями, колегами, батьками та іншими людьми, тому він повинен орієнтуватися в певній аудиторії, вибрати правильний стиль, бо від останнього залежить часто успіх спілкування, взаєморозуміння, вирішення конфліктних ситуацій. Адекватність мовленнєвих стилів досягається добрим знанням мови і наявністю сформованих мовних навичок. Останні формуються лише в мовній діяльності.

Мовна навичка – це:

- а) досвід сприйняття і аналізу мови оточуючих;
- б) засвоєння певних еталонів, моделей мовних висловлювань;
- в) усвідомлення власної мови, її можливостей;
- г) самоконтроль за мовою;
- д) використання виразних засобів – інтонацій, пауз, наголосів.

Однією з умов, які впливають на формування мовленнєвої культури, є мовне середовище, рівень вимог, які вона пред'являє до мови оточуючих. Чим вищий рівень мовленнєвої культури середовища, тим досконаліша мова людей, які входять до цього середовища, тим більш виховуючий, формуючий вплив вона справляє на мову, на вдосконалення культури мови і техніку мови.

Мову вчителя повинні відрізнити такі ознаки: зверненість до аудиторії, спрямованість на вирішення певних навчально-виховних цілей, активність, внутрішня сила, виразність, образність, плавність, простота, стислість, логічна стрункість. Вона повинна будуватися з розрахунком на діалог як відкритий, так і внутрішній.

Особливо важливо прагнути до образності мови. Вчитель повинен так розповідати, щоб збудити в уяві учня певні образи.

Але, на жаль, часто вчителі не володіють науковими основами мовної діяльності, технікою своєї мови, а саме: не знають наукових анатомо-фізіологічних, психологічних

і граматичних основ мовної діяльності; не вміють правильно дихати; мають невиразний голосовий апарат, відсутнє почуття темпу мови, посередньо володіють дикцією, основами логіки мови тощо. А тому голос вчителя недостатньо яскравий, виразний, не виконує мобілізуючу функцію. І, як наслідок – відсутність інтересу у слухачів до предмету, непорозуміння, пов'язані з тим, що учні не можуть зрозуміти сутність інформації, яку подає вчитель. Виховний вплив такого вчителя часто недовий, тому що він не в змозі чітко висловити свої вимоги з діапазоном необхідних відтінків, захопити учнів певною справою, сформувавши культуру мови тощо. Тому і необхідно звернути особливу увагу на техніку мови та сценічну передачу мови слухачеві.

У техніці мови велику роль відіграє голос, який є основним інструментом діяльності вчителя. «Голос – це оркестр різноманітних інструментів. Оркестр благозвучний, сильний, витриманий, рухомий, тонкий, один здатний передати найменші рухи внутрішнього життя, просто і красиво висловлювати думки і почуття людини» [2, с. 76]. За допомогою голосу людина творить звуки, які зливаються у мову. Звуки, які народжуються у голосовому апараті, є надійним інструментом педагогічної діяльності.

Дієвим інструментом діяльності вчителя є також слово, що звучить. Тому так важливо, щоб воно було досконалим, надійним, педагог уміло ним користуватися. Не можна поклатися лише на природні дані, треба наполегливо працювати над технікою голосу та мовленнєвою діяльністю, пам'ятаючи про вимоги до голосу.

- 1) Голос учителя не повинен мати природних вад: не вимовляння окремих звуків або вимовляння їх з дефектами, шепелявість, уповільнене вимовляння звуків, заїкуватість, загальна слабкість голосового апарату тощо.
- 2) Голос повинен бути відкритим, чітким, виразним, спрямованим на аудиторію. Всі звуки необхідно вимовляти у відповідності з правилами орфоепії.
- 3) У голосі повинна звучати впевненість, мажорність. Впевненість голосу робить мову переконливою, а мажорність сприяє створенню позитивних емоцій у школярів.
- 4) Учитель повинен володіти технікою зміни тональності свого голосу в залежності від необхідності вирішення навчально-виховної задачі та індивідуальних особливостей учнів.

Процес оволодіння технікою мови включає:

- знання про будову голосового апарату;
- знайомство з особливостями утворення звуків;
- оволодіння технікою дихання;
- формування артикуляційної техніки;
- оволодіння правильною дикцією;
- оволодіння темпом мови;
- розуміння суті логіки мови [3, с. 85-86].

Оскільки мова є складовою частиною іміджу вчителя, показником рівня педагогічної культури, необхідна спеціальна робота по формуванню правильної мови, її культури та техніки.

Перш за все необхідно наголосити на десять заповідей грамотної мови.

1. Знайте предмет розмови.
2. Відносьтеся до співрозмовника з повагою.
3. Оволодівайте майстерністю логічних наголосів, пауз, мовою жестів.
4. Використовуйте живу мову: метафори, порівняння, образи.
5. Уникайте мовних шаблонів, виразів, слів-паразитів.
6. Використовуйте особистісну привабливість.
7. Уникайте акценту і змішання мови.
8. Не зловживайте правами оратора: не говоріть довго, не зраджуйте співрозмовника, не перекручуйте істину.

9. Використовуйте техніку драматизації мови: прискорення та уповільнення її темпу, підвищення голосу, зміну його тембру.

10. Пам'ятайте, що ваш інтелект і людяність має велику силу впливу.

Важливим компонентом звукової культури вчителя є володіння дикцією. Дикція (від лат. *Dictia* – вимовляння) – вимовляння, ступінь виразності у вимові слів, складів, звуків у розмові, співі, художньому читанні. (4 с. 64-65) Точна, звучна вимова голосних і приголосних звуків можлива за умови бездоганної роботи язика, губ, нижньої щелепи. Між тим саме артикуляційні органи найбільш пасивні за звичайної мови.

Робота над дикцією вимагає певної послідовності: засвоєння положення мовного апарату і артикуляційної діяльності при вимовлянні звуків української мови; робота над вимовою окремих звуків (правильно поставлений звук відпрацьовувати на словах з використанням образного змісту – бачення; тренування у вимові звуків і слів у фразі з глибоким розумінням смислового змісту даних фраз. Кожній людині притаманні індивідуальні особливості голосоутворення та звукоутворення. Також зустрічаються недоліки у вимові окремих звуків. Якщо вони мають місце, кожному необхідно індивідуально працювати спочатку над їх виправленням, а потім вже відпрацьовувати техніку дикції. Необхідною умовою формування дикції є правильне засвоєння положення мовного апарату в момент вимови конкретного звуку. І тільки після цього можна приступати до безпосереднього тренінгу в правильній вимові. Необхідно відмітити, що спочатку (коли вимовляються окремі звуки) важливо аналізувати подумки і фіксувати положення певних органів мовленнєвого апарату в момент утворення звуків. З цією метою корисно, не поспішаючи, виконувати перші вправи біля дзеркала, а також роблячи записи на плівку. Це значно полегшує самоконтроль. При прослуховуванні записів можна відмітити такі нюанси мовної діяльності, які є невловимими власним слухом в момент вимови. Причиною може бути перевантаження уваги під час тренування. Повторне прослуховування дає можливість цілеспрямованого аналізу якості звуків, які вимовляються.

Наступний етап в роботі над дикцією – тренування у вимовлянні звуків у звукосполученнях, словах, а потім у фразах. Для кожної групи звуків існує певний набір вправ, які допомагають оволодіти технікою правильної вимови.

З метою вірного мовотворення необхідно піклуватися про активність, динамічність мовного апарату, особливо його рухомої частини. Оскільки мова педагога повинна відрізнятися яскравістю, виразністю, то для нього вже не достатньо лише природної динамічності губ, язика, нижньої щелепи тощо.

Необхідна певна сила, рухомість, артикуляційна виразність тих частин мовного апарату, від яких у першу чергу залежить якість звучання (губи, язик, нижня щелепа, м'яке піднебіння, голосові зв'язки, легені). З цією метою в процесі оволодіння технікою мови необхідно виконувати спеціальну артикуляційну гімнастику. Робота над артикуляційними вправами вимагає самоконтролю, особливо спочатку. Краще виконувати ці вправи перед дзеркалом, поступово укріплюючи артикуляційний апарат, що згодом допоможе вчителю використовувати свій голос економно, без швидкого стомлювання. До того ж це надійна передумова формування правильної дикції [5, с. 98-99].

Гімнастика губ: Вправа 1. «Волейбольна сітка». Верхня та нижня губи – це краї волейбольної сітки. Куточки губ – точки її закріплення. «Розправте» «волейбольну сітку» так, щоб було видно її «клітки» (зуби та частково десни передніх верхніх зубів). А тепер «натягніть» її. Особливо пружним має бути верхній «шнур». Куточки губ, розтягнуті у боки мають допомогти пружності губ, особливо верхньої. Крім того, пружність губ повинна забезпечуватися певним тонусом мускулатури самих губ та їх м'язів.

Зніміть «сітку» зі стовпчиків (губи повертаються у положення спокою). Натягування сітки» повинно відбуватися лише за участі губних та лицьових м'язів.

Вправа 2. «Маятник». Зібрані п'ятачком губи – маятник годинника. Годинник заведено і маятник починає виконувати ритмічні, рівномірні коливання вліво та вправо. Амплітуда та швидкість руху маятника може довільно змінюватися, від більш великих та вольних рухів поступово переходити до більш швидких та дрібних.

Вправа 3. «Ванька – встанька». Зібрані п'ятачком губи виконують переміщення у вертикальному напрямку. Ось вони підтягнулись догори, до носу: наш «Ванька» підняв голову. А ось «Ванька – встанька» вклоняється – губи опускають до підборіддя.

Вправа 4. «Хто сильніший». Силами вирішили помірятися губи. Верхня губа намагається перебороти опір нижньої і поступово відтискує її вниз, потім їх ролі змінюються. Після того, як стає ясно, що сили рівні, губи «утрамбовують», масажують одна одну, одночасно натискаючи – верхня на нижню та навпаки. Поступово «утрамбування», масаж переходить у легку чечітку (ритмічний малюнок можна вибрати самостійно). Губи повинні точно та легко, без напруги «відбити» цей малюнок. «Чечітка» відбивається губами зімкненими щелепами.

Вправи на розвиток рухливості нижньої щелепи [6 с. 38-40].

Вправа 1. Нижня щелепа опускається, а потім вертається у своє звичне положення. Рухи виконуються повільно, язик лежить на дні ротової порожнини, губи м'які та пасивні.

Вправа 2. Щілина між верхніми та нижніми зубами не більше 1 міліметра. Нижня щелепа повільно просувається вперед до упору і повертається назад.

Вправа 3. Відтягування щелепи вправо, повернення у природне положення, потім вліво. Спочатку язик лежить на дні ротової порожнини. Потім виконується вправа із сильним підштовхуванням щелепи язиком.

Артикуляція голосних: тренаж проводиться тільки за наявності дзеркала (участь зорового аналізатора обов'язкова). Спочатку корисно проводити беззвучну артикуляцію голосних під суворим контролем м'язової напруги; потім напівголосом, нарешті, голосно. Така поступовість необхідна, тому що виконання вправи одразу голосно викличе нервові збудження, яке пошириться на гортань, глотку, язик. Якщо виконувати вправу беззвучно чи пошепки, увага та імпульси від кори великих півкуль будуть сконцентровані на артикуляції, збудження в гортані, яке виникає при звуці, не буде гальмувати роботу язика.

Для відпрацювання дикції та артикуляції ми пропонуємо скоромовки, різноманітні вірші українських, російських та зарубіжних авторів. Текстовий матеріал для тренажу також може бути вибраний самостійно. *Скоромовки.*

а) на відпрацювання дзвінкого, енергійного складу:

1. Куры, гуси и индюшки
наклевались петрушки,
Закусили лебедой и умчали за водой.
2. Бык тупогуб, тупогубенький бычок.
У быка бела губа была тупа.
3. Жовте жито жук жував
І з Женею жартував.
Жартом – жартом і у Жені
Жвавий жук живе у жмені.
4. Варка варила вареники.
Взяв Василь вареника.
Варка Василя варехою,
Василь Варку вареником.
5. Зайчик зілля з'їв у Зіни,
Захотів заїсти сіном.
Зіна зойкнула у сінах:
Де ж узяти зайцю сіна?

б) за наявності «гортанного» звуку, скоромовки на «р» - «ри» - «дри» - «бру»:

1. Наш паламар усіх паламарів
Перепаламарював перевипаламарював
І нашого паламаря ні один паламарь
Не перепаламарює, не перевипаламарює.
 2. Бредут бобры в сыры боры,
Бобры храбры, для бобрят добры.
- в) на відпрацювання шиплячих приголосних:
1. Шел Саша по шоссе,
Кушал Саша сушку.
 2. Мышка шуршала, мышка пицала,
Шишка упала, мышку зажала.
 3. Сшит колпак не по-колпаковски,
Вылит колокол не по-колоколовски.
Надо колпак перекопалковать перевыколпаковать,
Надо колокол переколоковать перевыколоковать.
 4. Щітка щітці говорила:
Я щоранку щось робила.
Щітка щітці відказала:
Ти щоранку міцно спала.
 5. Шило шубку Шурі шило,
Шовком, шерстю шви обшило.
Вийшла шуба прехороша
Нашій Шурі на порошу.

г) на відпрацювання політності та заокругленості звуків:

1. На дворе трава, на траве дрова,
Полон двор дров.
2. Неделю Емеле прясть короб кудели,
А Емилиной дочке прясть одну ночку.
3. Лиска лацить лисенят,
А лосиха – лосенят.
Лев ласкаво лапою
Левенятко лапає.
4. Кричав Архип, Архип охрип.
Не треба Архипу кричати до крику.
5. Чорно, чорно у ночі,
Чорні очі у сичів.
Чорні очі, чорні крила,
Чорна ніч усе накрила.
Через чорних тих сичів
Чорно - чорно уночі.

Виховання виразної мови. Звукова культура є одним з основних компонентів педагогічної культури. Від рівня звукової культури вчителя залежать емоційно-психологічний фон уроку, його мікроклімат. Тому дуже важливим є формування у майбутнього вчителя інтересу та прагнення до удосконалення власної мови, своєрідний мовний етикет. Мова завжди вирішує певні комунікативні завдання. Їх результативність залежить від ступеня оволодіння студентами знаннями про комунікативні якості мови від способу оволодіння цими якостями. Це залежить від мовленнєвого досвіду, а його характер свідчить про рівень комунікативних якостей, комунікативних навичок майбутніх вчителів. Для виховання виразної мови великого значення набуває знання і володіння вчителем різними мовленнєвими стилями – побутовим, діловим, науковим, художнім.

На виховання виразної мови впливають мовне середовище, рівень вимог. Чим вищий рівень виразності мови середовища, тим досконаліша мова людей, які до нього входять. Мова на диханні, коли кожне слово виражає почуття, волю, а сильний і гнучкий голос передає всі відтінки думки, необхідний для кожного майбутнього педагога. Мову вчителя повинні відрізняти такі ознаки: зверненість до аудиторії, спрямованість на вирішення певних навчально-виховних цілей, активність, внутрішня сила, виразність, образність, плавність, простота, стислість, логічна стрункність. Мова повинна будуватися з розрахунком на діалог – відкритий чи внутрішній. Особливо важливим є прагнення до образності мови. Вчитель повинен розповідати, щоб збудити в уяві учня певні образи.

Оволодіння виразністю мови включає знання про будову голосового апарату, знайомство з особливостями утворення звуків, оволодіння технікою дихання, формування артикуляційної техніки, оволодіння вірною дикцією, оволодіння темпом мови, розуміння суті логіки мови.

Розвиток слуху і мовного дихання.

Належної уваги потребує і розвиток слуху та мовного дихання, оскільки вони в деякій мірі визначають якість звуку, мови в цілому. Дихання є природною потребою людини. В повсякденному житті ми не помічаємо стану свого дихального апарату, механізму його роботи. Фізіологічне дихання, коли вдих і видих є ритмічними, однаковими за тривалістю, задовольняє людину під час спокійної мовчазної роботи. Але, коли треба зайнятися спеціальною діяльністю (співати, говорити зі сцени, в класі, читати лекцію) переконаєшся, що так зване фізіологічне дихання не задовольняє професійні потреби. З'являється потреба в іншому виді дихання.

Дихання, пов'язане з утворенням звуків, називається фонаційним і характеризується тим, що в ньому вдих значно коротший видиху. Існують кілька видів дихання (верхнє – ключичне, грудне – реберне, черевне – діафрагмальне). У визначенні ефективності того чи іншого виду дихання в процесі формування техніки голосу вчителя необхідно спиратися на дослідження фізіологів – гігієністів. Вони віддають перевагу діафрагмальному диханню, яке відрізняється глибиною, висотою, частотою, близькістю, здатне забезпечити організм киснем. Але особливо важливо довести до автоматизму змішано-діафрагмальне дихання, яке дозволяє заповнити легені повністю повітрям. Таке дихання дає найменше перевтомлення створює найбільш сприятливі умови для роботи голосового апарату. Для розвитку дихання необхідно цілеспрямовано займатися дихальною гімнастикою і засвоїти ряд вправ. При цьому треба пам'ятати, що правильно поставлене дихання – невід'ємна частина головного інструменту вчительської діяльності – голосу, в значній мірі запорука успіху в цій діяльності, для доведення техніки дихання до автоматизму необхідна наполегливість при самоконтролі.

Отже учитель взагалі, а тим більше учитель музики, повинен мати надзвичайну мелодійність у розмові, привабливість, артистизм. Від того, як він буде висловлювати свої думки, наскільки підготовлений у нього мовний апарат, залежить сприйняття учнями уроку. М.Гоголь писав: «Неможливо передбачити, якої шкоди надає викладання, якщо стиль професора млявий, не дає думкам ні на хвилину розсипатися. Тоді не врятує його будь-яка вченість – і його не будуть слухати!» [7, с. 210].

Список використаних джерел

1. Гоголь Н.В. Повне зібрання творів / Н.В. Гоголь. М.-Л.: Учпедгиз, 1940 – 1952. – У 14 т. – Т.8. – 537 с.
2. Головін Б.Н. Основи культури мови: Навчальний посібник / Б.Н.Головін. – М. : Вища школа. – 1980. – 236 с.
3. Азарова Л.Г. Формування вокально-мовної культури студентів педвузу: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ–Харьков, 1994. – 173 с.

4. Ткаченко Т.В. Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя музики й співу/ навчально-методичний посібник. – Харків, 2005. – 181с.
5. Ткаченко Т.В. Теоретико-методичні основи формування професійної культури вчителя музики (монографія) Т.В. Ткаченко 348 с.
5. Гріньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гріньова. – Харків, 1998. – 399 с.
6. Гребенюк Н.С. Основи вокальної методики. Програма для вокальних факультетів музичних вузів. Київ : Методичний кабінет навчальних закладів мистецтва і культури. – 1996. – 20 с.

A voice language as basis of professional teacher of his ability to use a language in a certain situation is examined in the article, intercourse and others like that.

Key words: language, diction, articulation, voice, voice intercourse.

УДК 77(477)(092)

Урсу Н.О., Підгурний І.С.

ФОТОХУДОЖНИК МИХАЙЛО ГРЕЙМ І ЙОГО РОДИНА

Стаття присвячена особі фотомитця М.Грейма, що працював на теренах Східного Поділля у другій половині ХІХ ст., та його родинному колу.

Ключові слова: родина, фотографія, фотозаклад, фотоколаж, пам'ятка, формат.

Коли йдеться про творчість М. Грейма, мається на увазі унікальна колекція створених ним фотографій, нумізматики, а також збірка етнографічних раритетів та предметів старовини. Життєвий шлях Михайла Грейма віддзеркалений певною мірою в публікаціях вчених і літераторів різних галузей, серед яких були краєзнавці А. Прусевич, Н. Козлова, Є. Назаренко, Г. Осетрова Л. Баженов; історики Ю. Гажтецький, А. Паравійчук, А. Квятковський, С. Щепанський, О. Завальнюк, О. Комарніцький та інші, котрі у своїх працях торкалися окремих фактів з біографії видатного на теренах Поділля фотографа, нумізмата, колекціонера, краєзнавця, науковця та громадського діяча М. Грейма. Численні публікації використовують художні фотографії М. Грейма для ілюстрування розмаїтих за змістом текстів, але особистість фотохудожника, нумізмата, колекціонера дотепер залишалася майже поза увагою, тому, *мета статті* – висвітлити особу та родинне коло фотохудожника Михайла Грейма.

Відома дата появи Михайла Грейма у Кам'янці-Подільському – 1852 рік, коли він приїхав до міста і приступив до роботи у Губернській друкарні. Значно рідше можна зустріти дату та місце його народження – 15 вересня 1828 року у місті Желехові (85 км від Варшави) Привіслянського краю (нині Гарволінського повіту Мазовецького воєводства Польщі) у сім'ї міщанина. Після закінчення повітової школи М. Грейм поїхав до Варшави, де навчався друкарської та фотографічної справи. 1848 року йому надали звання друкаря-складача та фотографа (нової на той час професії).

Спочатку працював в одній з друкарень Варшави і в 1848 р., після іспиту, отримав диплом на звання складача від Товариства варшавських друкарів, а пізніше – у поєзуїтській друкарні в Любліні. У тому ж 1848 році М. Грейм вступає до Товариства друкарів у Варшаві. Цей факт відображено на зворотному боці паспарту фотокарток, де на стрічках, що утворюють своєрідний герб, вміщено надписи про членство автора, фотографій у шести різноманітних товариствах, як на теренах Поділля, так і за кордоном.

У 1852 році М. Грейм був викликаний подільським віце-губернатором Пфелером і призначений старшим складачем у губернську друкарню. Вже за чотири роки роботи в друкарні М. Грейм став її наглядачем (керівником) і на цій посаді пропрацював до 1872 року. Важко визначити причини, через які він залишив друкарню. Існують припущення, що М. Грейм був відсторонений від роботи у друкарні губернського уряду, як виходець з Польщі, за іншими версіями механічна робота не задовольняла творчої жаги талановитого за покликанням та освітою фотографа.

У 1862 році його було обрано членом Товариства подільських лікарів, яке пізніше було реорганізовано, але він залишався членом й надалі та деякий час виконував у Товаристві обов'язки бібліотекаря. У 1872 році він вирішив повністю присвятити себе улюбленій справі і звільнився з друкарні.

У 1872 році М. Грейм викупив фотографічний заклад Йосипа Кордиша та відкрив власне фотоательє (фототипію і типографію), хоча його фотознімки вже згадуються, починаючи з 1864 р. Фотозаклад М. Грейма, що знаходився у Старому місті, був хоча не першим, але швидко став найкращим – якість та художній характер робіт вирізняв його з-поміж конкурентів. Житлові будинки, що знаходилися по вулиці Татарській, 16-18, а саме на куті Гімназійного провулку і вулиці Татарської, були об'єднані в одну споруду під час перебудови у першій половині XIX ст. Він прибудував до будинку фотографічний павільйон з односкатним дахом, одна частина якого була під черепицею, інша – заскленою, закупив обладнання для невеликої друкарні та організував літографську майстерню, випускаючи листівки.

Для виконання професії фотографа потрібний був дозвіл губернатора. Дозвіл міг ще бути відібраний. Цей збіг обставин викликав видимі наслідки: реверси картонів, на яких у закладах наклеювали фото, що збереглися дотепер, мають надпечатки: «*Artis amica nostrae – Charles Joseph Migurski, Photographe a Odessa*»; «*Joseph, Kordysch, Kieff, Photographe de l'Universite de St. Vladimir*».

У 1860 роки для заохочення населення з'являються так звані мальовані задники різного характеру. На полотняних гобеленах, а то й на картоні, як на театральній сцені, були зображені старовинні замки, античні руїни, казкові доріжки, озера, ріки, водоспади і, навіть, моря. Іноді фони – руїни з каміння, дерева з листям – насправді робилися з пап'є-маше. Фотографу необхідно було мати хоча б з десяток таких фонів. На фото Грейма чітко простежуються такого роду декорації.

На світлині, надісланій М. Греймом у 1892 році у складі подарунку Елізі Ожешковій на 25-річчя письменницької діяльності, ательє вже виглядає дещо інакше, ніж перед купівлею будинку. Дах двоповерхового будинку та частково пульпітовий дах входу у майстерню вже вкритий бляхою (засклена частина даху залишилася незмінною). Одна з великих вертикальних стін також була повністю зі скла, що надавало світлу можливість проникати у приміщення і пронизувати фотомайстерню до віддалених куточків. Будинок символічно сфотографовано на тлі мінарету Кафедрального костелу, вказуючи на християнську конфесію, до якої належав його господар. Над пульпітовим дахом, між першим і другим поверхами, майже по ширині всього будинку, великими літерами французькою мовою написано «PHOTOGRAPHIE», над написом розміщено прізвище фотографа і три отриманих у різні роки символічних медалі великого розміру, ліворуч – російська літерація прізвища Грейм, праворуч – польська. У відкритому вікні ательє можна побачити бородатого чоловіка та жінку у темній сукні, мабуть подружжя господарів. Перед будинком розміщено дерев'яну тумбу темного кольору, на якій продемонстровані види та формати фотознімків, які можна було замовити у закладі. Попереду входу до майстерні – розбитий палісадник, в якому можна побачити рослини-в'юнки, що обвивають вертикально натягнуті мотузки. Дворик перед фотомайстернею чистий, охайно вимощений бруківкою. Дбання про гідний образ та представницький вигляд фотоательє надавали можливість фотографу включати знімки власного закладу у

склад презентів для друзів та приятелів, з якими він листувався. Водночас, сам фотопавільйон з його скляним дахом і типово м'яким освітленням значною мірою перешкоджав віддзеркаленню найбільш характерних рис в образі людини, які так яскраво виявляються при зйомці на сонці. Ще й до того ж надмірна ретуш, а також нерозуміння значення композиційної побудови портрета наклали свій відбиток на фотознімки періоду близько 1900 року. У той час нікому не спадало на думку прагнути до отримання характерних, життєво-правдивих зображень. Портрети – це товар, який приймався без жодної критики. Переважним розповсюдженням користувалися поясні портрети («візитні» фотокартки) і колінні портрети («кабінетні» фотознімки). Ці світлини друкувалися із застосуванням трафаретів. Такі портрети з начисто «приглажденими» особами користувалися успіхом; їх дбайливо зберігали в сімейних альбомах [, с. 13].

Варто розглянути фотографії власної особи, які М. Грейм люб'язно вислав у складі дару Елізі Ожешковій. Напис його рукою свідчить, що знімки виконано на бажання Вельможної Пані Елізи Ожешкової, а також, що всі вони зроблені впродовж періоду 30 років. У кожній із чотирьох світлин відчувається повага до себе, почуття власного етосу та гідності, а у сигнатурах звучить тонке почуття гумору: «...як додаток до збірки типів подільських «прибульців», 27 січня 1892 року» []. Дар супроводжується власноручним листом: «Шановна Пані і Срібна Ювілярко! За прекрасні (в «Краю») «Визнання» складаю новорічні поздоровлення: Здоров'я!...аж до Золотого ювілею, потім Діамантового. А за прекрасні для людства чини – скромний дар: подільські в образках «Низини» дозвольте прийняти від незнайомого шанувальника і найвідданішого слуги Михайла Г. P.S. При низинах є, бо мусять бути, пагорби і трохі гір. М.Г.».

Шлюб з Октавією з родини Вагнерів М. Грейм узяв у 1853 році. Сім'я була цілком «пристойна», але занадто збідніла. Йосип, син Йосипа Домініка, Вагнер, за фахом був друкарем. У першій чверті ХІХ ст. став власником друкарні, що знаходилася у Мінківцях, територіях, які належали родині Мархоцьких. Це була переносна друкарня, яку Ігнатій Сцібор-Мархоцький туди допровадив. Далі, близько 1831 року, вона була недовго розміщена в Дунаївцях, близько 1832 року встановлена в Кам'янці-Подільському, як перша польська друкарня. Дочкою Йосипа Вагнера й була Октавія.

Створена М. Греймом у Кам'янці родина була численна. Бракує лише одного імені – його доньки, яка померла у 1870 р.; один з друзів висловив з цієї okazji у листі співчуття. Натомість, відомі імена 5 дітей Михайла. Це були 3 сини: Йосиф, названий на честь дідуся, Ян і Фелікс, а також 2 доньки – Модеста, хресним батьком якої був фотограф Йосиф Кордиш, і молодша Вергілія [, с. 184]. Обидві доньки М. Грейма також мали художні здібності. Модеста разом зі своєю сестрою збирала писанки. Вона поїхала до Варшави, тут у травні 1892 року зустрілася з другом батька, відкривачем таланту Яна Грейма, Титусом Малешевським. Потім повернулася до Кам'янця. Насправді мріяла про артистичну кар'єру. Не залишилося жодних слідів навчання у Парижі, ні навіть заручин Модести. Постає молодшої доньки, Вергілії, фото якої можна побачити на родинному панно і дві згадки в кореспонденції Кордиша: 1890 року, місяць вересень, «...що Панна Вергілія зайнялася ретушуванням і наглядом при закладі, дуже це схвалюю, фотографічна робота лише для жінок...Нехай Пані Вергілія щиро займеться позуванням і всією процедурою в лабораторії, як теж в копіюванні і ретушуванні, бо коли позбудетеся чоловічої допомоги, буде більше ладу» [, с. 204].

Йосиф Грейм-юнак учився у Зальцбурзі у 1870 році та вивчав музику. Він зникає з очей на 5 років, восени 1875 року він повинен був мати концерт у Кам'янці. Невдовзі після цього відвідав Київ у поважній справі. Разом з Кордишем він був з візитом у директора місцевої музичної школи, котрий запросив його на пробну гру

у малій залі. У лютому 1878 р. Йосиф Грейм у листі запитує Кордиша про можливість знову старатися про київську професуру, отримує відповідь, що надалі вакансії немає. При відновленні запитання, Кордиш, застосовуючи лагідні широкі словесні відступи, виразно стверджує, що Йосипу немає що їхати до Києва. Тут старший син Михайла Грейма зникає з очей на кілька років; відомо, що десь у 70-х роках перебував у Петербурзі.

Було ще два Грейма старшого покоління: один з них був стриєм Михайла, другий – рідним братом. Після обох не лишилося навіть імен, лише відомо, що власне син безіменного брата Михайла Грейма мав ім'я Зигмунт [, с. 180].

У збірці-дарі Елізі Ожешковій знаходиться фотоколаж (рис. 1) усієї родини Греймів (моя родина 15 років тому): у нижньому ряду по центру – фотографія батька Йосифа Грейма, який помер у 1879 році (дата написана на фотоколажі); обабіч батька: праворуч – самого Михайла Грейма, ліворуч – його дружини Октавії, дата смерті якої 1890 рік, теж написана від руки; верхній ряд містить знімки трьох синів: праворуч – Яна Грейма (1860-1886), у центрі – Фелікса Грейма (молодшого), ліворуч – Йосифа Грейма (старшого); з правого й лівого боків колажу – світлини двох дочок: Модести і Вергілії (молодшої) []. Доповнює враження від родини ще один, дотепер невідомий фотоколаж, знайдений авторами статті у фондах Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника, який більш повно зображує родинне коло фотомитця (рис. 2). Світлина містить напис: «Вельможній Пані Гонораті Заброньській в день іменин 12 січня 1875 року з побажанням здоров'я і добробуту від М. Грейма з родиною» []. Так само, як у попередньому колажі фото окремих осіб містяться в овалі навколо напису, що свідчить про його створення саме у фотомайстерні М. Грейма. У центрі верхнього ряду – голова родини Йосиф Грейм, ліворуч якого розміщена сильно відретушована і домальована фотографія його дружини, що за якістю значно відрізняється від інших знімків; услід за нею – світлина із зображенням самого М. Грейма, а далі – фото його дружини у повний зріст. Праворуч – фотографія стрія мабуть із сином, а далі – знімок брата Грейма. Брати дуже подібні зачісками, вусами, одягом та виразом обличчя. Важко ідентифікувати наступну світлину, що зображує на повний зріст чоловіка у білому жакеті. Центром нижнього ряду є фото середнього сина Яна, ліворуч якого знімки доньок Модести і Вергілії; праворуч розташовується світлина, що зображує молодшого сина Фелікса, далі – троє дітей Михайла Грейма разом, де можна впізнати Яна і Модесту. Ця фотографія – надзвичайно важливий документ, який довгі часи лежав в архіві і лише тепер уперше впроваджується у науковий обіг.

Свідoctва сторонніх осіб стверджують: дружною була родина, закладена Михайлом Греймом. Він був добрим батьком не лише з матеріального погляду, батьком, який піклується про добробут сім'ї. М. Грейм належав до людей, які особливо дбали про родинні зв'язки і традиції, сумлінно зберігав стару кореспонденцію, додавав до неї коментарі, намагався заспокоїти безпосередні потреби і забезпечити дітям максимум виховання, так коштовного у ті часи. Усі його знання і вміння були віддані на послугу дітям: фотографія, нумізматики, майстерність у виконанні гальванотипів. М. Грейм давав родині так багато, наскільки міг.

Гордістю й біллю фотомитця був його син Ян, що помер від туберкульозу у віці 26 років. У 1886 році, після смерті сина, М. Грейм влаштував у своєму будинку картинну галерею робіт Яна Грейма (1860-1886), молодого талановитого художника. З малих років Яна виховували в артистичній атмосфері, вже у ранньому віці у нього проявлялися здібності до живопису й музики. Вчитися почав у місцевій гімназії, залишаючись під керівництвом учителя Вольського. Будучи у III класі, він отримав похвальний лист Петербурзької академії за висланий туди рисунок голови Божої Матері, виконаний з гіпсового зліпку [, с. 468]. Син фотографа почав малювати ще підлітком. Про це свідчить фотографія, яку зробив батько 30 серпня 1874 року (сину

14 років), де зображена перша рисункова модель Яна – «Старий єврей», з власноручним підписом Михайла Грейма «Перша модель для рисунку мого так рано згаслого сина Яся» []. Також Ян вчився гри на скрипці. У 1875 р. Ян виїхав до Варшави і перебував там до травня 1876 року. Близько 1877 р. за порадою Т. Малешевського і місцевих лікарів А. Й. Ролле і К. Пшиборовського був відправлений у Петербурзьку академію. Як стипендіат Польського Королівства вчився там до 1882 року (один рік був вільним слухачем, потім дійсним студентом) та отримав три малих срібних медалі (першу у 1879 році за рисунки видів Кам'янця) і одну велику у 1881 році.

Навчаючись в академіях мистецтв Петербурга (1877-85) і Мюнхена (лише один 1883 рік під керівництвом А. Вагнера), Я. Грейм, ще студентом здобув визнання. У 1884 році він повернувся до Петербурга і отримав чергові медалі: дві великі срібні, одну малу (1884) і одну малу золоту за конкурсну картину «Дедал і Ікар» [, с. 468]. Загалом він здобув 8 срібних медалей – 3 великі і 5 маленьких, і 1 золоту маленьку. Останню отримав за конкурсний олійний образ, що представляв «Дедала і Ікара».

Більшість джерел зазначають, що велика колекція робіт Яна Грейма (картини, чимало портретів, акварелі, малюнки олівцем) зберігається у Національному музеї Кракова. Проте детальний пошук авторами вказаної колекції в архівах Краківського Національного музею не дав позитивних результатів. Вдалося знайти лише один малюнок Яна, підписаний автором – «Іван Грозний», датований 1880 роком, розміром 32,5 x 47,5, намальований простим олівцем і наклеєний на сірий картон []. Рисунок потрапив до музею 29.12. 1924 року і зафіксований як дар від Кароля Ролле, а пізніше президента міста Кракова. На рисунку зображена розписана фресками зала з намальованими на склепінні святими, де відбувається сцена, коли цар у гніві, скочивши з-за столу, вдарив співрозмовника і став над його лежачим тілом, тримаючи в руці жезл. Царя оточують, налякані вибухом його емоцій, придворні. Підпис авторської приналежності не викликає сумнівів, оскільки Ян часто підписував власні роботи, представляючи літери в об'ємі, підкреслюючи їх світлотіньове моделювання і акцентуючи рельєфність сигнатури мазками білил. Рисунок також підписано на паспарту червоним чорнилом, яке на даний момент майже вицвіло: «Вельможному Пану др. А. Ролле, гідному шанування вказівнику дороги до праці по двоякій стежці...вдячний до смерті Ян Грейм. Кам'янець-Подільський, 31. 07. 1880 р.».

У Кам'янець-Подільському історичному музеї-заповіднику збереглося вісім рисунків Яна Грейма, сім із яких виконані на екзаменах у Петербурзькій академії мистецтва. Це навчальні рисунки простим олівцем, створені у підкреслено академічній манері, у класицистичному стилі. Гіпсові фігури: Гермес з Діонісієм (8 квітня 1878 р.) [] та Венера Мілоська (21 березня 1880 р.) []; штудії натурників: дві композиції з двох фігур (19 квітня 1880 р. [], на другій дата обірвана []) та три однофігурних композиції (22 грудня 1879 р. [], 23 лютого 1880 р. [] та 20 грудня 1880 р. []). Кам'янецькі і Краківський рисунки поєднують однакові характерні риси – підпис автора у рельєфній ахроматичній манері і яскраво-червоний штамп: П.А.Х. худож. екзамен., дата (Петербургская академия художеств, художественный экзамен, дата). Упродовж перебування в Петербурзі, частково для насущного хліба, частково для виконання вправ у техніці рисунку, копіював твори майстрів, зокрема іспанських. Останній кам'янецький рисунок – це погрудний портрет Антонія Й. Ролле (1881 р.), який вже не містить червоних штампів академії мистецтв. Він виконаний з натури олівцем у класицистичній, майже живописній манері, підписаний й датований самим автором []. У портреті друга батька досконало передані інтелект, жвавність, шляхетність А. Й. Ролле, його рішучість, людська гідність та порядність. Фактура матеріалу сюртука підкреслена великими, неспокійними але майстерними штрихами, портрет побудований на контрастах світла й тіні та фактурних поверхонь.

Ян Грейм активно малює олійними фарбами, аквареллю, створює рисунки жирною крейдою та олівцем. Його роботи – це образи і шкиці релігійного змісту:

Заручини Пресвятої Діви Марії, св. Йосиф з Дитятком Ісус, Хустка св. Вероніки, св. Петро оздоровлюючий сліпого, Зняття з хреста, Христос у гробі, св. Антоній (два останніх для вірменського костелу у Кам'янці); часто малював портрети відомих у Кам'янці осіб; активно ілюстрував (9 картонів для музичного твору Ф. Давида «Пустеля», 5 до поеми «Поділля» М. Гославського) та ін.

«Kiosy» у 1884 році помістили дереворити Ф. Шиманського, створені за рисунками Яна Грейма («Отроків», «Дністровські пороги», «Могили над Дніпром» і «Ладава», а також «Панівці над Смотричем») [, с. 101-102]; портрет молодого художника був включений у список авторів – художників, які співпрацюють з журналом. Кілька творів Яна, виставлених у 1883 році у Мюнхені і Варшаві, у 1887 році у Кракові (перша велика вистава польського мистецтва), у 1898 році на ретроспективній виставці у Варшаві, сформувало про нього думку, як про митця з живою уявою і професійною технікою. Львівська художня галерея має композиції «Вид замку над морем» (олія), «Два вершники в бою» (олія, 1884), «Голова пса» (акв., 1876), «Історична сцена», «Герб» (акв.), «Штудії людини» (акв.), альбом з 8 рисунків з 1884 року, комплект з 38 рисунків періоду 1872-1885 (серед яких автопортрет 1881), 5 рисунків з дитинства [, с. 469]. У лютому 1885 року Ян повернувся до Кам'янця під родинний дах і там 3 грудня 1886 року молодий, повний найпрекрасніших надій, закінчив своє життя.

Наймолодшим з Греймів був Фелікс. Влітку 1887 року батько задумав вислати його до Варшави, до школи при залізничних варшавсько-віденських курсах. Він так постановив за порадою найближчих друзів. У Варшаві справою Фелікса зайнявся Кароль Бейер, хоча в думках був проти цього задуму. До залізничної школи важко було дістатися: Фелікс закінчив 1 клас класичної гімназії у Кам'янці, а школа, про яку обрав для нього батько, існувала радше для синів працівників-залізничників.

З кореспонденції неясно відчувається, чи має батько з Феліксом якісь виховні проблеми, Бейер же передбачав, що у Варшаві вони радше зростуть, ніж зменшаться. Остаточо М. Грейм висилає Фелікса до Варшави у серпні 1887 року. Бейер ним займається, хоча його до себе з причини тісного помешкання прийняти не може. Нарешті Фелікс влаштовується на станції у родички Грейма, пані Штольцман. Завдяки посиленій діяльності Бейера, Фелікс Грейм був прийнятий до приватної реальної школи професора Панкевича, директора 4 державної гімназії у Варшаві, розташованій по вулиці Маршалковській [, с. 194-196].

Про характерні риси особистості М. Грейма та відношення до людей, що зверталися до нього по допомогу, свідчить наступний факт. В одній з виданих у Польщі статей, ілюстрованих знімками Грейма, описуючи фортифікаційні споруди Кам'янця-Подільського, автор – Зенон Петкевич пише: «Завдяки ввічливості п. Михайла Грейма, опікуна карної осади, нам вдалося зблизька придивитися до цих пам'яток» [, с. 150]. Це означає, що Грейм особисто приймав і показував мандрівникам місто та околиці, наповнені пам'ятками спільної історії та спадщини і говорить про гостинність та доброзичливість, а також бажання допомогти, віддаючи у розпорядження автора публікації власні знімки.

У цій родині почалися нещастя одне за другим. Восени 1879 р. помирає батько Михайла. Кілька місяців пізніше – стрий і брат. 20 січня 1890 р. умирає Октавія Грейм. У збірці фото, надісланих Е. Ожешковій, одна з фотографій представляє двох молодих жінок біля гробу. Підпис: «Кам'янець-Подільський. Над могилою братів і матері». Це Модеста і Вергілія [].

Михайло Грейм помер 2 січня (15 січня за новим стилем) 1911 року на 83 році життя. У Кам'янці-Подільському він прожив 59 років (1852-1911) і був відомий як член Подільської Церковної Історико-археологічної, кам'янецький старожил, нумізмат і антиквар. Кам'янець-Подільському музею М. Грейм подарував у 1903-1905 роках 62 негативи та 62 фотографії пам'яток і видів Кам'янця, значна кількість

цих знімків зберігається й тепер у історичному музеї-заповіднику [, с. 4]. Його поховано на Польськофільварецькому кладовищі, що знаходиться на Нігинському шосе. Місце поховання було зруйновано у 1935-38 роках.

Таким чином, ретельно зібрані біографічні дані про особистість фотомитця дають можливість констатувати, що Михайло Грейм був виключно порядною людиною, батьком великої родини, про яку дбав і піклувався до кінця життя, вірним другом для близьких йому людей, доброзичливим помічником у великій справі вивчення регіональних особливостей історико-культурної та мистецької спадщини Поділля.

Отже, М. Грейм – талановитий фотограф-художник, пристрасний збирач пам'яток мистецтва, а також цікава, активна та всебічно обдарована особистість, завдяки своїм здібностям та невтомній праці відзначився у багатьох сферах діяльності й увійшов в історію Кам'янецьчини та Поділля в цілому.

Список використаних джерел

1. А. П. (Прусевич). М. О. Грейм / А. П. (Прусевич) // Труды Подольского церковного историко-археологического общества. – Каменец-Подольск, 1911. – Вип. XI. – С. 411-413.
2. Баженов Л. В. ALMA MATER подільського краєзнавства (Місто Кам'янець-Подільський – центр історичної регіоналістики XIX – початку XXI століть) : наукове видання. / Л. В. Баженов. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. – 416 с.
3. Завальнюк О. М., Комарніцький О. Б. ГРЕЙМ Михайло Йосипович / О. М. Завальнюк, О. Б. Комарніцький // Минуле і сучасне Кам'янця-Подільського : політики, військові, підприємці, діячі освіти, науки, культури й медицини : Історичні нариси. – Вип.1. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003 – С. 52-56.
4. Козлова Н. Об'єктивом Грейма / Н. Козлова // Прапор Жовтня. – 1990. – 7 липня.
5. КПДІМЗ. – КВ-[номер невідомий]. – Грейм Я. Навчальний рисунок. Гермес з Діонісієм (8 квітня 1878 р.).
6. КПДІМЗ. – КВ-[номер невідомий]. – Грейм Я. Навчальний рисунок. Композиція з двох фігур. 19 квітня 1880 р.
7. КПДІМЗ. – КВ-19299. – Грейм Я. Навчальний рисунок. Композиція з двох фігур. Дата невідома.
8. КПДІМЗ. – КВ-19300. – Грейм Я. Навчальний рисунок. Венера Мілоська. 21 березня 1880 р.
9. КПДІМЗ. – КВ-19301. – Грейм Я. Навчальний рисунок. Однофігурна композиція. 20 грудня 1880 р.
10. КПДІМЗ. – КВ-19302. – Грейм Я. Навчальний рисунок. Однофігурна композиція. 22 грудня 1879 р.
11. КПДІМЗ. – КВ-19303. – Грейм Я. Навчальний рисунок. Однофігурна композиція 23 лютого 1880 р.
12. КПДІМЗ. – КВ-50104. – Грейм Я. Погрудний портрет Антонія Й. Ролле. – 1881 р.
13. КПДІМЗ. – КВ-51900. – Грейм М. Wielmożnej Pani Honoracie Zabrockiej w dziein Imienin 12 Stycznia 1875 z życzeniem zdrowia i pomuŃnoŃsi od Greima z familij№.
14. Назаренко Є. Кам'янецькі митці Михайло та Іван Грейми / Є. Назаренко // Подільські вісті. – 1993. – 25 листопада.
15. Паравійчук А. Від друкаря – до вченого : Наші славетні / А. Паравійчук // Прапор Жовтня. – 1979. – 10 лютого. – С. 4.
16. Фидлер Ф. Портретная фотография / Ф. Фидлер. – М., 1960 – 170 с. : ил.
17. Щепанський С. Друкар-фотограф Михайло Грейм : Фотолітописці Кам'янця / С. Щепанський // Кам'янець-Подільський вісник. – 1997. – 12 квітня. – С. 7.
18. BUJ (Biblioteka Uniwersytetu w Jodzi). – Sekcja Rkkoписyw. – Dar Elizie Orzeszkowej od Michaia Greima z Kamiecca Podolskiego w 25-lecie pracy pisarskiej. – 1891-1892. – J fot II 114 (a, b, c, d). – Greim M. Foto Michaia Greima. – 27 stycznia 1892 // Greim Michai.
19. BUJ. – J fot II 113. – Greim M. Nad mogiŃ№ braci i matki // Kamieniec Podolski.

20. BUJ. – J fot II 87. – Greim M. Pierwszy Model rysunkowy mego ukochanego a zgasiego syna Jasia MG // Ī ydzi.
21. Garztecki J. Mistrz Zapomniany : O Michale Greimie z Kamiecca / J. Garztecki. – Krakow, 1972 r. – 408 s.
22. MNK (Muzeum Narodowe w Krakowie). – sygn. III r.a. 6895, 1880 r. – Greim J. «Iwan Grodny». – Rysunek 32,5 x 47,5.
23. Pietkiewicz Z. L№dem i wod№ / Z. Pietkiewicz // Tygodnik Illustrowany. – Warszawa, 7 wrze¶nia 1895 r. – nr 36. – 149-150 ss.
24. Rolle (Dr. Antoni. J.) Paniowce nad Smotryczem / (Dr. Antoni. J.) Rolle // „Kiosy”. – nr. 763. – t. XXX. – S. 101-102.
25. Siownik artystyw polskich i obcych w Polsce dziaiaj№cych : malarze, rze¶biarze, graficy. Zespyi redakcyjny : Jolanta Maurin-Biaiostocka i in. – OSSOLINEUM. – T. II. – С. 468-469.

The article is devoted to the personality of M. Grame who worked on the territory of Eastern Podillya in the second half of XIX century and his family circle.

Key words: *family, photograph, studio, photo-collage, monument, format.*

УДК 78:061.237(09)

Ярова М. В.

СПІВАЦЬКА ОСВІТА НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОДІЛЛЯ ДУХОВНОГО СПРЯМУВАННЯ КІНЦЯ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті дається короткий аналіз співацької освіти закладів Поділля духовного спрямування кінця ХІХ початку ХХ ст.

Ключові слова: *школи, гімназії, освіта, Поділля.*

Духовні навчальні заклади православного відомства Поділля, як показує вивчення архівних та інших джерел кінця ХІХ початку ХХ ст., мають багату і досить цікаву історію, на жаль, ще далеко не досліджену. Діяльність духовних навчальних закладів православного відомства у Подільській губернії знайшла певне висвітлення в українській історіографії, хоча якраз в історії музичної освіти їй приділялася менша увага. Вона зацікавлювала, передусім, церковних діячів, вчених, а також дослідників-краєзнавців, які досліджували період розвитку другої половини ХІХ ст. та ХХ ст.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. (до 1917 р.) на Поділлі, як і в цілому в Східній Україні, склалась і діяла ціла мережа середніх і початкових духовних навчальних закладів православного відомства, що перебували у віддані Святого Синоду, а на місцях – єпархіальної училищної ради. Їй підпорядковувалися такі навчальні заклади як Кам'янець-Подільська духовна семінарія, Тульчинське єпархіальне училище, духовні (чоловічі і жіночі) училища, більше 10 церковно-вчительських шкіл, майже 2 тисячі церковно-парафіяльних шкіл і шкіл грамоти (останні діяли на Поділлі до початку 1908-1909 навчального року) та ін. Зокрема, Кам'янець-Подільське св. Іоано-Предтеченське братство, виконуючи місію християнської благодійної діяльності, утримувало в губернському центрі двокласну школу – притулок для хлопчиків сиріт і дітей бідних батьків з ремісничими класами для навчання столярному, токарному і чоботарському ремеслам, а також утримувало особливу жіночу, однокласну церковно-парафіяльну ремісничу школи та тимчасові літні ясла для дітей бідних робітників [1, с. 81].

У ХІХ ст. співацька наука в навчальних закладах України не регламентувалася спеціальними програмами та обов'язковими вимогами, тому і посідала вельми скромне

місце в системі навчання. Вона передбачала передусім знайомство з основами хорового співу, який неодмінно супроводжував літургійні служби. Документальних відомостей про навчальний процес, пов'язаний зі співами, збереглося зовсім небагато, але, зведені разом, вони проектує картину музично-освітнього життя в цих закладах. Велика увага приділялася навчанню співів у духовній семінарії, яка за рангом вважалася вищою від шкіл загального освітнього профілю та різного роду училищ, тож відповідно забезпечувалася кращими професійними кадрами.

Як і в інших закладах цього типу, навчальна співацька практика була досить розвиненою, і дітей навчали, переважно, грамотно співати по нотах. На відміну від шкіл і училищ, де на заняттях співів засвоювались одноголосні піснеспіви та нескладні гармонізації мелодій, в семінаріях вчили складні три- або чотириголосі хорові твори, партесні концерти. Підтвердженням того є те, що на одному з урочистих заходів семінарії 27 вересня 1817 року чоловічим хором був виконаний концерт Д. Бортнянського “Господи, силою Твоею возвеселится Царь”, та “Достойно Есть” (рос.) [2, с. 4-5]. А на відкритті гуртожитку семінарії прозвучали: “Царю небесный”, “Отче наш”, “Днесь благодать св. Духа нас собра” [3, с. 207]. Як у парафіяльних школах, так і в семінаріях у навчанні музики використовувалися традиційні методи, в яких переважали емпіричні форми: спів з нот і на слух. Нотну грамоту засвоювали найбільш здібні учні, інші ж, хто вчився співу на слух, не отримували спеціальних теоретичних знань і не брали активної участі в хорі.

Заняття “церковним співом” відбувалися по годині один раз на тиждень у кожному класі [2, с. 6], хоча в церковно-парафіяльних двокласних училищах на “нотное пение” відводилося дві години на тиждень [2, с. 17]. Під час ознайомлення з архівними документами, з свідоцтвами про успішність було виявлено, що результати кожного року навчання фіксувалися на спеціально виготовлених бланках-свідоцтвах, де ставилися оцінки відповідно до вивчених предметів. У кожному свідоцтві знаходиться оцінка за “церковное пение”, але, як свідчать документи, не всі учні володіли знаннями з цього предмету. Так зустрічаються оцінки “5 – отлично; 4 – очень хорошо; 3 – хорошо; 2 – посредственно; не обучался” [4, с. 198].

Деякі семінаристи з різних причин залишали навчання на різних етапах, на що керівництво семінарії реагувало доволі суворо. В цьому аспекті видається цікавим спеціальне офіційне розпорядження Подільської духовної семінарії про те, що “предъявитель сего свидетельства, в случай не поступления на службу в начальные народные школы, согласно ВЫСОЧАЙШЕ утвержденному 16 апреля 1869 г. Журналу Присутствия по делам Православного духовенства, обязан возвратить Правлению Подольской духовной семинарии сумму, употребленную на его содержание” [4, с. 24].

У документах початку ХХ ст., а саме в розкладах іспитової сесії, зустрічаються записи, що в кожному класі мав відбутись іспит з церковного співу, а екзаменували його отець ректор А.Кильчевський, священники – В. Кіорескул, В. Корнієвський, Н. Соколов [4, с. 65]. Постанова про перездачу екзамену з церковного співу “не допускається, так як неуспішність залежала від не наполегливості та лінощів учня” [4, с. 72]. А згідно з іншим документом за 1885 р. “церковное пение относится, по существу своему, к разряду искусств а не наук, и способность к изучению этого предмета зависит от состояния здоровья и устройства физических органов учащихся, то хотя обучение этому искусству обязательно для всех учеников, тем не менее балу по церковному пению, при переводе из класса в класс, и при окончании ими полного курса учения, не следует придавать одинакового значения с балами по наукам семинарского курса” [4, с. 73].

Отже, робимо висновки про розподіл навчальних предметів у семінарії, про те, що існував розподіл між обов'язковими та другорядними науками. Володіння якісними знаннями з церковного співу з одного боку підтримувалося, тому що була потреба в якісному звучанні хору під час служби, а з другого було й врахування

індивідуальних особливостей кожного з учнів, тому що фізіологічна будова, домашнє виховання, ставлення до музики в учнів відрізнялись, як і вокальні можливості та музичні здібності загалом. Тому лише деякі з вихованців ставали реґентами або простими хористами в інших церквах єпархії. Наприклад, відомо, що син диякона Кам'янецької кладовищної церкви, вихованець духовної семінарії Адріан Станкевич був реґентом церкви, де Служби Божі правив його батько [5, с. 207].

Найвідомішим учнем духовної семінарії подільського краю був Микола Дмитрович Леонтович, який по закінченню семінарії все життя пропагував українську народну пісню в усій її самобутності і красі. Серед визначних випускників Кам'янець-Подільської духовної семінарії також виділяються – поет С. Руданський, дослідник Поділля – Ю. Сіцінський. А серед учнів, які не завершили навчання з певних обставин, відомими виявилися – письменник А. Свидницький та поет В. Свідзінський. Привертає увагу, що під час вступу до семінарії, до якої можна було вступати тільки після закінчення духовного училища, серед екзаменів: з російської, церковно-слов'янської та грецької мов, арифметики, церковного уставу обов'язковими вважали знання з церковного співу і треба було здавати з цього предмету вступний іспит [6, с. 3].

Ще одним підтвердженням серйозного ставлення до співів у системі церковної освіти Поділля в названій період, може вважатися перелік книг церковно-музичного спрямування, що знаходилися в бібліотеці Кам'янець-Подільської духовної семінарії: “Скорочений обіход для церковного нотного співу” в 2 частинах [7, с. 12]; “Підручник російського церковного співу” О. Рязьського; “Обіход церковного нотного співу»; “Керівництво до вивчення нотного співу” Н. Потулова; “Ірмолой простий»; “Каноник»; “Мінея обща»; “Мінея празнична»; “Октоїх простий»; “Послідованіє молебених співів»; “Псалтир»; “Служебник»; “Требник»; “Тріодь»; “Часослов»; “Ірмолой нотного співу»; “Октоїх нотний»; “Коротке впровадження у початкове вивчення церковного співу за квадратною нотою” Д. Соловйова; “Навчальний обіход нотного церковного співу»; “Свята нотного співу” та ін. [6, с. 134].

Отже, звертає на себе увагу виключно російський репертуар духовної традиції. Адже в часи царату спостерігаємо засилля російської культури і панування остраху перед можливими змінами з боку місцевих чиновників, спричинене Валувєвським та Емським указами, а українська культура, якщо існувала, то дуже обмежено, і всіляко утискалася. Так само і при чоловічій гімназії музичний репертуар для хору і оркестрів переважав в основному російський. Та, можливо, саме засилля російської культури і її агресивне насадження сприяло внутрішньому протесту українських інтелігентів, яскравому прояву національного відродження в середовищі патріотичної молоді, що згодом об'єднувалася навколо “Просвіти”.

Наступною ланкою освіти були духовні училища як чоловічі, так і жіночі, в яких також належним чином опановували науку церковного співу. Прикладом може послужити звіт уроків церковного співу Тульчинського жіночого училища Подільської єпархії за 1887 рік, що дозволяє припустити аналогічну систему в навчанні інших духовних жіночих училищ. Отже, “В I класі розучено біля 10 простих пісень народного наспіву з голосу, декілька церковних молитов теж з голосу, народний гімн і в загальних рисах викладена теорія співів; у II класі – продовжили знання з теорії співів, вивчали “Всенощное бдение”, літургію Іоанна Златоустого за обіходом Бехметьєва і декілька світських п'єс; у III класі – спеціально вивчали церковний спів за обіходом Бехметьєва та інших композиторів та розучено до 15 світських п'єс, дещо складніших” [8, с. 31]. А в чоловічій гімназії викладач співів навчав “правильному нотному пєнію по уставу церковному”, причому проводив заняття у вільний від уроків час – 4 години на тиждень (2 години – церковний спів, 2 години – свіцький), крім того, перед Літургією кожного недільного, святкового та Високоурочистого дня відбувалася ще й додаткова репетиція хору [9, с. 3]. Таким

чином, виявляється, що паралельно з духовною музикою вихованці вивчали і світські хорові твори. Вивчення хорової літератури в середніх навчальних закладах, володіння духовним та світським репертуаром стає приводом для публічних концертних виступів як окремих навчальних закладів, так і в зведеному складі, а саме: утворюються мішані хори з учнів чоловічих та жіночих гімназій. Сумісна концертна практика духовних хорів з різних установ, а також і світських хорових колективів постійно згадується в пресі та періодичній літературі того часу.

Наведемо кілька характерних прикладів. У день пам'яті померлих, після Воскресіння Христового в квітні 1894 році, під час хресного ходу до міського кладовища “соединенный хор певчих” співав ірмоси пасхального канону. Хор архієрейський та кладовищної церкви “запел трогательные стихи 118 псалма “Блаженны непорочные”, а літургія відправлялася на 2 хори [5, с. 280]. У Подільських єпархіальних відомостях описується святкування 6 квітня 1885 року 1000-річчя від дня смерті св. Мефодія, Архієпископа Моравського, первоучителя слов'ян, в якому взяв участь хор учнів гімназії “под управлением знатока и любителя пения, директора мужской гимназии В. Петра, замечательно стройно пропел величание св. Кириллу и Мефодию тропарь и духовный концерт. Во время обедни, стройно и мелодично пел хор воспитанниц училища девиц духовного ведомства, под управлением учителя пения, дьякона Снятынского. Громогласное и стройное пение канона Пасхи соединенными двумя певческими хорами, архиерейским и семинарским, у продолжении всего крестного хода, чередовавшееся с гармоническими звуками военной музыки, длинный ряд икон и хоругвей, целый ряд священнослужителей у блестящих церковных облачениях, а затем густые толпы двигающегося в шествии и толпящего по сторонам его народа – все это производило на зрителей могущественное впечатление великого всенародного торжества” [10, с. 280].

Вшанування пам'яті св. Мефодія, проходило не тільки в місті Кам'янці-Подільському, а й у деяких містечках і селах Подільської єпархії. Такі відомості зустрічаються, щодо святкувань у Кам'янецькому повіті – в містечках Оринін, Смотрич, Городок, Гусятин; у Проскурівському повіті – в містечках: Ярмолинці, Фельштин, Черноострів, де сільські хори, що склалися з хлопчиків і дівчаток місцевих народних училищ, під керівництвом учителів співали тропар, кондак, величання, складені в честь Св. Кирила та Мефодія гімни [11, с. 420].

Навчання співів дяків, регентів, які згодом мали працювати в сільській місцевості, було явищем типовим, адже людей духовно об'єднувала християнська віра. Хорова музика значною мірою була пов'язана з традиціями церковних обрядів і, звичайно, з церковним співом. При цьому сільські кліри комплектувалися головним чином за рахунок місцевих жителів, яких слід було вчити нотної грамоти і готувати для виконавської практики, тому в недільних школах на заняттях з церковного співу дітей додатково вчили початкових молитов, деяких святкових тропарів і стихир. Щодо методики навчання співів у сільських школах, то вона була гранично простою та для неї було розроблено спеціальні рекомендації: “передусім учитель мав роз'яснити учням матеріал “по статтях” і багаторазово повторювати їх для кращого засвоєння. На наступних заняттях все вивчене слід було перевірити, а потім закріпити на конкретних зразках з обов'язковим виправленням помилок і нагадуванням про те, що вважалося складним” [12, с. 38].

Тож, як зазначалося в “Подільських єпархіальних відомостях”, на території Кам'янецького і Проскурівського повітів в другій половині XIX ст. існували хорові колективи при різних навчальних закладах, де обов'язковим предметом у навчанні був церковний спів. Це привело до того позитивного наслідку, що в містечках і селах виникла потреба у навчанні дітей церковному співу та музичній грамоті. Спираючись на дослідження В. Іванова, про навчання співів на селі у XVIII ст., можна припустити, що і в XIX ст. практика навчання на селі була аналогічною.

“Діти, які вчилися при церковних школах, здобували початкову музичну освіту, а найздібніші з них згодом співали в хорі. Той, хто особливо старанно вчився, часто займався додатково, то потім сам ставав учителем в іншому селі чи співаком у професійній капелі.

Щодо методики навчання співів, то було розроблено спеціальні рекомендації. Передусім, учитель мав роз’яснити учням матеріал “по статтях” і багаторазово повторювати їх для кращого засвоєння. На наступних заняттях все вивчене слід було перевірити, а потім закріпити на конкретних зразках з обов’язковим виправленням помилок (якщо вони є) і нагадуванням про те, що вважалося складним” [12, с. 38-40].

Щоб дати об’єктивну кількісну характеристику основних типів церковних шкіл православного відомства Поділля в кінці XIX ст., наведемо дані із звіту єпархіальної училищної ради за 1898 рік. Загальна кількість церковних шкіл у 1831 р., що діяли в єпархії поділялася так:

- а) двокласних нараховувалося – 3;
- б) другокласних церковно-парафіяльних – 8 і другокласна дяківська;
- в) однокласних церковно-парафіяльних – 1132; шкіл грамоти – 686;
- г) братських церковно-парафіяльних [13, с. XLI].

“Одним из отрядных явлений в деле обучения детей в церковно-приходской школе служит обучение церковному пению. Его желают, о нем заботятся не только священники, но и само сельское население” [14, с. 117], – таке спостереження записане в Подільських Єпархіальних Відомостях 1887 р. Завдяки ретельній і плідній роботі псаломщиків у 48 школах губернії діти підготовлені до правильного хорового співу, а хори заведені в 9 приходах Ямпольського уїзду; в 9 – Проскурівського; в 8 – Кам’янецького; в 6 – Могилівського; 5 – Ушицького; в 3 – Ольгопільського; і в 3 Гайсинського уїздів Подільської губернії.

У “Подільських єпархіальних відомостях” описується також прохання про потребу у заснуванні при кафедральному соборі Кам’янець-Подільського причетницької школи на 6 душ з дворічним курсом навчання учителів церковного співу для сільських хорів. Але, на жаль, прохачі отримали категоричну відмову церковної влади. Ця відмова ґрунтується на таких підставах: по-перше, “6 человек, выходящих через два года из запроэктированной причетнической школы будут незаметны между 1340 приходами епархии” [14, с. 557]; по-друге, в 60-х роках XIX ст. вже були відкриті причетницькі класи при духовних училищах, але не було бажаного результату; по-третє, достовірним є той факт, що в дворічний курс навчання неможливо “изучить пение настолько, чтобы быть учителем других” [14, с. 557]; по-четверте, контингент причетницької школи складався із звільнених учнів семінарії та духовних училищ, а в цих закладах більш посилене викладання співів. Отже, дивлячись на все це, причетники з таких шкіл, на думку тих, хто виніс суворий вердикт, все ж таки погані співаки. Тому очікувати від них влаштування добрих хорів і подальшого відповідного керування ними неможливо, хоча “встречаются причетники с домашнею подготовкою без всякого школьного образования и приятнее поют, чем другие, изучавшие в училищах партесное пение, хотя первые поют без всяких нот по старинному напеву; следовательно недостаток хороших певцов между причетниками зависит вовсе не от того, что в епархии нет причетнической школы, а совершенно от других причин. Таковыми можно признать природную неспособность к пению одних и крайне небрежное отношение других” [14, с. 558].

Отже, у категоричній відмові про заснування причетницької школи при кафедральному соборі в Кам’янці-Подільському проглядається і глибокий аналіз тогочасного стану роботи сільських хорів, а також пропонуються шляхи вирішення цієї проблеми: по-перше, “чтоб при определении на причетнические места снимались серьезные экзамены по пению, а не по изучению устава, каковой легко изучить на

практике во время службы;” по-друге, “небрежное отношение к пению считать главной причиной лишения места” [14, с. 558]. Таким чином, відбувається відбір найбільш освічених учителів співів, а “небрежное”, тобто недбале, ставлення стає головною причиною для позбавлення місця “по служебной несостоятельности” [14, с. 558].

Програма викладання церковного співу в церковно-парафіяльних школах передбачала для однокласної школи спів з голосу простих церковних піснеспівів, ознайомлення з квадратною і круглою нотами, назви нот в цефавтному ключі і вивчення літургії Іоанна Златоустого. Ця програма була розрахована на два роки. Для її вивчення виділялося два годинних уроки на тиждень і чотири півгодинних уроки після закінчення занять з інших предметів. У двокласній школі при такому ж розподіленні годин після засвоєння курсу церковного співу однокласної школи у наступні два роки учні вивчали літургію і всенощну київського, грецького і знаменного розспіву. При цьому рекомендувалося вивчати в школах той розспів, який в даній місцевості є найбільш вживаним під час богослужіння.

Серед багатьох підручників і посібників найбільш вживаними були: “Елементарні уроки співу” і “Навчальний посібник для викладання церковного співу в народних школах” Рожнова; “Нотний спів і азбука” Калістратова; “Перша книга для дитячого співу” Д. Соловйова і виданий Св. Синодом “Октоїх нотного співу”.

У цьому контексті треба звернути особливу увагу на освітню функцію церковних хорів у другій половині XIX ст. у Кам’янці-Подільському, де особливою ланкою в освітньо-мистецькому житті були відкриті народні читання в зимовий сезон 1893-1894 років, в яких брав участь Архієрейський хор під керуванням регента І. Сулковського. Цей захід відбувався в залі міської думи, перед читаннями відслужили молебень Божій Матері. Читання розпочав наглядач Кам’янецького духовного училища Н. Яворський складеною ним статтею про Литовського митрополита Йосифа Семашка. Для зручності виступ було розділено на дві частини, зроблено перерву для відпочинку лектора, а в перерві (20-25 хв.) “в первый день начатия доброго общепользнего дела” Архієрейським хором було виконано концерт Д. Бортнянського “Сей день, его же сотвори Господь, возрадуемся и возвеселимся в он”. Після читань проспівали “Задостойник праздника Введения во храм Пресвятыя Богородицы” в перекладі протоієрея Турчанінова. Такий самий порядок зберігався і у всі наступні читання з 21 листопада 1893 до 10 квітня 1894 в кожену неділю, крім свят [5, с. 522].

Під час перерв на наступних читаннях хором, крім церковних піснеспівів та хороших концертів провідних композиторів, авторів православної музики, здебільшого українців за походженням – Д. Бортнянського, Ф. Львова, А. Веделя, В. Давидова, С. Дегтярьова, виконувались і деякі твори, відповідні до предмету читань. Так під час читання про архімандрита Алтайського Макарія хором були виконані його твори – “Суетен будешь ты человек” і “Привет Алтаю” з першої та другої лепти Алтайської місії; а перед Різдом Христовим виконували старовинні колядки, аранжовані для 4 голосів регентом Архієрейського хору, священиком І. Сулковським [5, с. 524]. Отже, просвітницька увага до народних читань з боку Архіпастирів, цікаві теми доповідей та участь хору – одразу звернули увагу і прихильність Кам’янецької публіки і стали вагомим чинником у мистецькій справі.

Подільські церковні хори XIX ст. були першими в краї носіями традицій а-капельного хорового співу і освітніми центрами підготовки кваліфікованих регентів і хористів-виконавців та популяризаторами класичних хороших творів у концертному виконанні. З іншого боку, хорова осередки при церквах відіграли позитивну роль у розвитку української музичної культури. Також їхня діяльність була взірцем для розвитку професійних музичних традицій не тільки церковної музики, а й світської (репертуар їх складався із творів композиторів українського походження: Д. Бортнянського, М. Березовського, Ф. Львова, А. Веделя та здобутків російських митців).

Аналіз історичної, мистецтвознавчої, начальної-методичної літератури дає підстави до такого висновку, що у кінці XIX – початку XX сторіч переважну більшість в освітній структурі представляли початкові церковно-парафіяльні і школи грамоти, вони були найбільш доступні для дітей. В них була можливість навчати якомога більшу кількість вихованців не тільки загальноосвітнім предметам, але й розвивати вокально-хорові здібності і вчити співати за церковними службами.

Отже, підготовка співацьких кадрів у семінаріях, духовних чоловічих та жіночих училищах, міських і сільських церковно-парафіяльних школах забезпечувала, загалом, лише потреби криласної практики, де хорові колективи мали можливість поповнюватися краще підготовленими співаками, такими, що знали нотну грамоту.

Список використаних джерел

1. Сливка Л. Освіта на Поділлі в 20-30 рр. XIX ст. / Л.Г.Сливка, В.В.Серкізюк // Матеріали ІХ Подільської історико-краєзнавчої конференції. — Кам'янець-Подільський, 1995. — С. 191-192.
2. ДАХО Ф. 64. — Оп. 1. — Спр. 1. (Каменец-Подольская духовная семинария. Предписание правления Санкт-Петербургской духовной академии по Киевскому округу о составлении учебных планов на 1817 учебный год.)
3. Подольские епархиальные ведомости. — 1894. — № 11. — 12. марта. — С. 207.
4. ДАХО Ф. 64. — Оп. 1. — Спр. 4. (Свидетельства и аттестаты воспитанников об окончании семинарии в 1884 г.).
5. Подольские епархиальные ведомости. — 1894. — № 22. — 28 мая. — С. 280.
6. ДАХО Ф. 64. — Оп. 1. — Спр. 27а. (Протоколы совещаний педагогического совета семинарии — 1901 г.).
7. ДАХО Ф. 64. — Оп. 1. — Спр. 22. (Свидетельство и аттестаты воспитанников об окончании семинарии за 1899 г.).
8. Подольские епархиальные ведомости. — 1887. — №2-3. — 17 января. — С. 31.
9. ДАХО Ф. 319. — Оп. 2. — Спр. 92. (Договоры учителей по обучению учеников гимназии церковному и нотному пению).
10. Подольские епархиальные ведомости. — 1885. — № 28. — 3 августа. — С. 557-558.
11. Подольские епархиальные ведомости. — 1885. — №20. — 18 мая. — С. 420.
12. Иванов В.Ф. Співацька освіта в Україні у XVIII ст. К. : Муз. Україна, 1997. — 289 с.
13. Справочная книжка Подольской губернии на 1900 год. — Каменец-Подольск, 1900. — XLI с.
14. Подольские епархиальные ведомости. — 1887. — № 6. — 7 февраля. — С. 117.

The article provides a brief analysis of the singers education institutions Podillya spiritual direction end of the XIX early XX century.

Key words: school gimnazii, osvita, Podillya.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 37.016:796-053.4

Галаманжук Л.Л., Єдинак Г.А.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПІДХОДІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОЗДОРОВЧОГО ЗМІСТУ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На теоретичному рівні досліджували стан розробленості методичних підходів до формування оптимального змісту занять для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в аспекті успішного вирішення оздоровчих завдань в процесі фізичного виховання у відповідних навчальних закладах. Виявлено практично повну відсутність досліджень, спрямованих на розв'язання означеної наукової проблеми із урахуванням програмних вимог щодо обов'язковості диференційованого й індивідуального підходів до дітей у процесі фізичного виховання, зокрема використовуючи стабільні біологічні показники, одним з яких є соматичний тип конституції. Отримані дані свідчать про актуальність досліджень у зазначеному напрямі та необхідність їх проведення.

***Ключові слова:** діти дошкільного і молодшого шкільного віку, оздоровчий зміст занять, фізичне виховання, соматотип.*

Важливим для успішного вирішення завдань фізичного виховання у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах є наявність науково обґрунтованих методичних підходів до формування змісту занять, ураховуючи необхідність забезпечення їхньої оздоровчої спрямованості на основі диференційованого підходу та виконання вимог принципу індивідуалізації [9; 21]. Водночас важливим є використання ефективних способів реалізації сформованого із урахуванням означеного змісту, оскільки це сприяє досягненню поставлених завдань і результатів [8]. При цьому пропозиції науковців повинні бути адресовані, насамперед дітям старшого дошкільного віку і учням початкової школи, оскільки період між 5 та 10 роками дуже важливий в аспекті нормального розвитку, упередження негативного впливу різноманітних чинників або корекції фізичного стану засобами фізичного виховання. Зазначене свідчить про важливість досліджень, спрямованих на вирішення проблеми, що розглядається.

Мета – на теоретичному рівні дослідити стан розробленості методичних підходів до формування оздоровчого змісту занять фізичними вправами в аспекті реалізації програмної вимоги щодо диференційованого підходу та індивідуалізації процесу в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах.

Під час дослідження використовували загальнонаукові методи, а саме: аналіз, синтез, узагальнення і систематизацію літературних та документальних джерел.

Аналіз наукової літератури у досліджуваному напрямі виявив таке. Чинна програма фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах не пропонує, програма для загальноосвітніх навчальних закладів пропонує декілька критеріїв диференціації й індивідуалізації змісту занять фізичними вправами у визначених формах: рівень фізичної підготовленості, фізичного розвитку, соматичного здоров'я дітей.

Означені показники лабільні, тобто змінюються в ході індивідуального розвитку дитини та під впливом занять фізичними вправами, а отже, лише частково відповідають сучасним уявленням про критерії диференціації й індивідуалізації засобів та методів фізичного виховання дітей [3;4;7; 14; 20]. Водночас зазначається [4], що такі критерії повинні містити ознаки, які мають біологічну основу, тобто є стабільними, а отже практично не змінюються і відображають різні сторони життєдіяльності індивіда протягом тривалого періоду і, передусім в онтогенезі дошкільного і шкільного віку. Обґрунтованість зазначеного знаходимо у психології [1;5], біології і віковій фізіології [11; 12; 24], нових наукових дисциплінах – інтегральній педагогічній антропології [20], діатропіці [15], що розглядають людину як інтегральну індивідуальність, а все розмаїття її особливостей – як частину єдиної (інтегральної) функціональної системи, більшість складових якої відзначається виразною генетичною детермінацією.

Ураховуючи зазначене, всю сукупність людей можна розподілити на групи – конституціональні типи, які є локальним виявом загальної конституції людини та реалізуються у межах певного структурно-функціонального рівня [16]: тип темпераменту – у межах психодинамічного, тип нервової системи – нейродинамічного, соматичний тип конституції – морфологічного.

Кожний структурно-функціональний рівень характеризується комплексом ознак, що отримали назву «генетичних маркерів». Останні за рівнем стабільності поділяють на абсолютні та відносні. До перших відносять серологічні чинники (еритроцитарні антигени), смакове сприйняття фенілтіанокарбаміду (ФТК), деякі показники дерматогліфіки, одонтогліфіки, хромосомний набір, групи крові. До других відносять типи темпераменту, типи вищої нервової діяльності, соматичний тип конституції [20].

Використання абсолютних маркерів як критерію для реалізації диференційованого підходу та індивідуалізації засобів і методів сьогодні є складним завданням, передусім у зв'язку із браком науково-методичної інформації щодо особливостей вияву функціональних показників представниками різних типологічних груп. Складність використання деяких відносних маркерів (тип темпераменту, вищої нервової діяльності) пов'язана із великою кількістю методів, складністю методик їх діагностування, що проблематично у масовому фізичному вихованні. Водночас використання іншого відносного маркера – соматичного типу конституції – більш реальне, оскільки процедура діагностики нескладна, належним чином викладена у спеціальній літературі [2; 6], не потребує великої кількості приладів, містить нескладні методи. Крім цього, сьогодні накопичено значну кількість науково-методичної інформації про особливості вияву фізичних якостей, морфологічних, функціональних показників, статевого дозрівання, структури фізичної підготовленості, швидкості навчання рухових дій, точності відтворення параметрів руху, реакції на однакові фізичні навантаження у представників різних соматотипів. Необхідно також зазначити, що зазначені дані широко й успішно використовуються у спортивній діяльності [5; 26].

Щодо дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, то таких досліджень значно менше, але вони засвідчують таке. У 3–6 років розвиток швидкісних якостей дівчаток різних соматотипів відрізняється: від 3 до 4 років він найкращий у представниць дигестивного, від 4 до 5 – м'язового, від 5 до 6 – м'язового й астеноїдного соматотипів [7]. Суттєві розбіжності виявлено в розвитку інших досліджуваних фізичних якостей, зокрема вибухової сили, гнучкості, координації у метаннях на дальність провідною, непровідною рукою та у циклічних локомоціях. Розбіжності виявлено також у показниках фізичного розвитку, а саме довжині, масі тіла, обвідних розмірах грудної клітки.

Інші дані [10] свідчать, що від 7 до 10 років у представників астеноїдного соматотипу найбільшим приростом відзначається координація в метаннях на дальність непровідною рукою, торакального – вибухова сила м'язів верхніх кінцівок (метання на дальність), м'язового – вибухова сила м'язів нижніх кінцівок (стрибки) і рухливість у плечових суглобах, дигестивного – загальна витривалість, координація у циклічних локомоціях. Водночас від 7 до 8 років у дітей астеноїдного соматотипу суттєво покращується координація у метаннях провідною рукою, циклічних локомоціях, вибухова сила м'язів нижніх кінцівок і абсолютна м'язова сила. В одноліток торакального соматотипу такою зміною відзначається тільки рухливість у плечових суглобах, м'язового – абсолютна сила, швидкісна витривалість, швидкість окремого руху, дигестивного – вибухова сила м'язів нижніх кінцівок, координація в акробатичних рухових діях. У період між 8 і 10 роками суттєвим покращенням відзначаються такі фізичні якості: в астеноїдного соматотипу – вибухова сила м'язів верхніх кінцівок, швидкість окремого руху; торакального – координація у метаннях непровідною рукою, швидкісна витривалість; м'язового – вибухова сила м'язів верхніх кінцівок; дигестивного – рухливість у поперековому відділі хребта.

Суттєві розбіжності також виявлено у в морфологічних і функціональних показниках. Так середня довжина тіла дітей 7 років астеноїдного соматотипу складає 122,4–127,8 см, торакального – 121,1–127,9, м'язового – 120,7–127,2, дигестивного – 125,8–128,3. Маса тіла також відрізняється, оскільки складає відповідно 19,6–22,9 кг, 21,2–24,6 кг, 24,1–26,5 кг та 25,6–26,8 кг. Розбіжностями відзначаються обвідні розміри грудної клітки: у представників астеноїдного соматотипу вони складають, у середньому, 57,2–61,4 см, торакального – 57,7–61,7 см, м'язового – 60,9–63,0 см, дигестивного – 62,8–64,2 см. Що стосується життєвої ємності легень, то вони складають відповідно 1162–1204 мл, 1405–1449, 1558–1657 та 1412–1454 мл, а сила кисті провідної руки – 8,2–9,8 кг, 7,73–11, 10,1–14,5 та 5,56–9,04 кг [18]. Аналогічні розбіжності виявлено у 8–10 років.

Інші дослідження [13] засвідчують розбіжності у структурі фізичної підготовленості дівчаток 7–10 років різних соматотипів. Так у 7-річних представниць торакального соматотипу найбільшим факторним навантаженням відзначається загальна (27%), швидкісна (21%) витривалість, вибухова сила м'язів нижніх кінцівок (18,2%), гнучкість (12,4%), частота рухів (10,2%). У одноліток м'язового соматотипу структура дещо інша: вибухова сила м'язів верхніх (24%), нижніх (15,5%) кінцівок, швидкісна витривалість (17%), абсолютна м'язова сила (13,5%), частота рухів (11,7%), гнучкість (10,2%). У 8 років структура фізичної підготовленості дівчаток цих соматотипів вже інша: у представниць торакального соматотипу – швидкісна витривалість (19,5%), частота рухів (17,1%), гнучкість (15,7%), статична силова витривалість (15,6%), швидкість (11,2%) і спритність (11%); представниць м'язового соматотипу – швидкість (22,1%), загальна витривалість (19,5%), вибухова сила м'язів нижніх кінцівок (14,7%), абсолютна сила, гнучкість та статична силова витривалість (від 11,5 до 11,9%). Розбіжності у структурі фізичної підготовленості виявлено у період 9–10 років.

Отже, починаючи із дошкільного віку, у дівчаток і хлопчиків різних соматотипів існують суттєві розбіжності багатьох морфологічних і функціональних показників, що складають оцінку фізичного здоров'я та більш комплексної характеристики – фізичного стану. Означене зумовлює необхідність урахування існуючих розбіжностей під час розроблення оптимальних програм корекції фізичного здоров'я та фізичного стану дітей засобами фізичного виховання.

З іншого боку, практично відсутні [19] дослідження, спрямовані на визначення ефективних способів реалізації таких програм у фізичному вихованні дошкільників та дітей молодшого шкільного віку. Проведений у зв'язку із цим аналіз наукової літератури виявив, що реалізація будь-якої програми потребує певної системи дій. Систему, що відзначається достатньою варіативністю, найчастіше називають методикою, а систему із

жорсткішою алгоритмічною послідовністю реалізації та яка забезпечує досягнення гарантованого результату – технологією [8]. І хоча останню запозичено із виробничої галузі, у педагогіці вона використовується умовно, оскільки будь-яка педагогічна технологія не відзначається таким жорстким і визначеним характером як виробнича.

Перші визначення педагогічної технології пов'язують з програмованим навчанням, згідно з яким – це науковий опис педагогічного процесу (сукупність засобів і методів), що призводить до запланованого результату [23]. Пізніше педагогічну технологію розглядають вже як галузь знань, пов'язану із системою чітко визначених дій, що оптимізують навчання. На сучасному етапі педагогічну технологію розглядають як галузь знань, що охоплює сферу практичних взаємодій учителя та учня у будь-яких видах діяльності, організованих на основі чітко визначеної мети, систематизації, алгоритмізації прийомів навчання [8] чи як проект педагогічної системи, реалізований на практиці [25].

Проектування педагогічної технології майбутнього навчально-виховного процесу є системним конструюванням, що дозволяє запрограмувати освітні ситуації, діяльність суб'єктів навчання та зі значною вірогідністю гарантувати досягнення запланованого результату. Важливою ознакою педагогічних технологій є вимірюваність та відтворюваність результатів, оскільки у технологічних системах не зазначають те, що неможливо виміряти і відтворити.

Незважаючи на певні розбіжності у тлумаченні педагогічної технології, можна зробити висновок, що її основу складає концепція певної педагогічної системи, реалізована у практичній діяльності з дотриманням таких принципів: діагностичного цілеутворення; структурно-змістової цілісності педагогічного процесу; наявності змісту педагогічного процесу й учнів з вихідними параметрами; встановлення спрямованості дидактичного процесу як сукупності діагностичної доцільності й об'єктивності контролю за його результатами; інструментальності; попереднього проектування процесу і його подальше відтворення на заняттях [25].

Результати досліджень [17; 22; 23] дозволяють виокремити два погляди на сутність й відмінність методики та технології. Так останню розглядають як форму реалізації методики або зазначають, що поняття «технологія» є ширшим порівняно із «методикою». У зв'язку з цим пропонується [8] таке: технологія і методика відзначаються системністю (тобто їх основу складає система наукових закономірних положень), але ідеальна технологія характеризується жорстко визначеною системою дій, що гарантовано призводять до мети, тобто інструментальністю. Під інструментальністю педагогічної технології розуміють алгоритмізацію конкретних дій, починаючи із визначення мети, етапів, їх послідовності, а також операцій і дій, що призводять до досягнення мети. Саме така властивість забезпечує відтворення технології та гарантований результат.

Методика передбачає різноманіття, варіативність способів реалізації теоретичних положень, а значить не передбачає гарантованого досягнення мети. Іншими словами ідеальна методика не відзначається високою інструментальністю. Оскільки ідеальна технологія та ідеальна методика зустрічаються рідко, тому будь-яка педагогічна система, залежно від рівня інструментальності, буде ближче до технології (високий рівень інструментальності) або до методики (низький рівень інструментальності).

1. Дані наукової літератури свідчать про необхідність проведення досліджень, спрямованих на вивчення особливостей вияву і зміни показників фізичного стану в групах дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, сформованих з використанням генетичних маркерів.

2. Одним з доступних та ефективних у використанні є умовний генетичний маркер, що відображає соматичний тип конституції дітей. Фрагментарні дослідження свідчать про суттєві розбіжності у прирості фізичних якостей, деяких морфологічних і функціональних показників дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з різними соматотипами.

3. Розроблення оздоровчого змісту занять фізичними вправами дітей дошкільного і молодшого шкільного віку різних соматотипів необхідно здійснювати, враховуючи принципи проектування педагогічних технологій, оскільки це сприятиме досягненню запланованого результату.

Подальші дослідження необхідно спрямувати, передусім на вивчення у комплексі вияву і зміни показників фізичного здоров'я, інших показників фізичного стану дітей досліджуваного віку, оскільки пріоритетним в їхньому фізичному вихованні є завдання із досягнення оптимальних параметрів у цих показниках.

Використані джерела

1. Акинщикова Р. И. Соматическая и психологическая организация человека / Акинщикова Р. И. – Л. : ЛГУ, 1977. – 160 с.
2. Ареф'єв В. Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту) : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закладів] / В. Г. Ареф'єв, Г. А. Єдинак. – 3-е вид. перероб. і доповн. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2007. – 248 с.
3. Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека / Бальсевич В. К. – М. : Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
4. Волков Л. В. Биологические и педагогические основы современных технологий спортивной подготовки детей и молодёжи : [метод.реком.] / Волков В. Л. – Варшава : Академия физической культуры, 2001. – 44 с.
5. Воронова В. І. Психологія спорту : навч. посіб. [для студ., аспір., тренер. ВНЗ галузі фізичної культури та спорту] / Воронова В. І. – К. : Олимпийская литература, 2007. – 298 с.
6. Дарская С. С. Техника определения типов конституции у детей и подростков / С. С. Дарская // Оценка типов конституции у детей и подростков. – М., 1975. – С. 45-54.
7. Єдинак Г. А., Балацька Л. В. Морфологічний і функціональний статус дівчаток 3-6 років різної соматичної типології Генетичні маркери і сучасні тенденції фізичного виховання / Г. А. Єдинак, Л. В. Балацька // Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фіз. виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2003. — № 3. — С. 3–11.
8. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация: [учеб.пособие] / Загвязинский В. И. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
9. Здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-12 класи. – К. : Початкова школа, 2004. – 123 с.
10. Зубаль М. В. Організаційно-методичні основи розвитку фізичних якостей хлопців 7-17 років у процесі фізичного виховання : [метод. реком.] / М. В. Зубаль, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ПП Зарицкий А.М., 2008. – 176 с.
11. Казначеев В. П. Адаптация и конституция человека : учеб. пособие [для студ. факульт. физ. культуры] / В. П. Казначеев, С. В. Казначеев. — Новосибирск : Наука, 1986. – 119 с.
12. Клиорин А. И. Биологические основы учения о конституциях человека / А. И. Клиорин, В. П. Чтецов – Л. : Наука, 1979. — 164 с.
13. Кротов Г. В. Факторна структура фізичних здібностей дівчаток 7-10 років різних соматотипів / Г. В. Кротов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / За ред. С.С. Єрмакова. — Х., 2005. – № 3. – С. 24–29.
14. Круцевич Т.Ю. Управление физическим состоянием подростков в системе физического воспитания : автореф. дис. на соиск. науч. степени доктора наук по физ. восп. и спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Т. Ю. Круцевич. – К. : НУФВиСУ, 2000. – 44 с.
15. Мейен С.В. (Нетривиальная биология). Заметки о.... / С. В. Мейен // Журнал общей биологии. – 1990. – № 1. – С. 34-37.
16. Мерлин В. С. Структура личности : характер, способности, самосознание : учеб.пособие [для спецкурса] / Мерлин В. С. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 107 с.

17. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : [учеб.пособие] / Монахов В. М. – Волгоград : ВГУ, 1995. – 91 с.
18. Морфофункциональные, психофизиологические показатели и двигательные качества детей 7–10-летнего возраста разных типов конституции: [метод. реком./ под ред. В. Ю. Давыдова]. – Волгоград : ВГИФК, 1994. – 32 с.
19. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів : [монографія]. / Москаленко Н. В. – Дніпропетровськ : Вид-во «Інновація», 2007. – 252 с.
20. Никитюк Б. А. Интеграция знаний в науках о человеке (интегративная анатомическая антропология) / Никитюк Б. А. – М. : СпортАкадемПресс, 2000. – 440 с.
21. Основи здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-11 класи. – К. : Початкова школа, 2001. – 112 с.
22. Педагогические технологии : что это такое и как их использовать в школе : [учеб. пособие / под ред. Т. И. Шамовой, П. И.Третьякова]. – М. : Педагогика, 1991. – 121 с.
23. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологи / Питюков В. Ю. – М. : Издательский центр «Академия», 1997. – 112 с.
24. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / [под ред. И. В. Равич-Щербо] : науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологи Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 336 с.
25. Слагаемые педагогической технологии : [монографія] / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
26. Туманян Г.С. Телосложение и спорт / Г. С. Туманян, Э. Г. Мартиросов. – М. : ФиС, 1976. – 239 с.

Galamandjuk L.L., Yedinak G.A. The state of approaches formation to providing recreation contents of exercises for pre-school and junior pupils.

The state of development of methodical approaches to formation of optimum contents of exercises for preschool children and younger school age pupils in the aspect of successful solving of recreation problems in the course of physical training in corresponding educational institutions has been investigated at theoretical level. The analysis of references has testified practically total absence of the researches directed at solving the specified scientific problem taking into account curriculum requirements concerning the necessity of differentiated and individual approaches to children in the course of physical training, in particular using the stable biological indicators one of which is the somatic type of the constitution. The obtained data testify to an urgency of researches in the specified direction and the necessity of their carrying out.

Key words: *preschool children and younger school age pupils, recreation contents of exercises, physical training, somatotype.*

УДК 159.922.762:159.942.5]-053.4

Депутат Н. І.

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлюється проблема передумов виникнення тривожності в дітей із затримкою психічного розвитку. Детально аналізується структура тривожності в дітей. На основі огляду наукових джерел виділяються причини та механізми розвитку тривожності. Визначається роль соціального фактора в формуванні дитячої тривожності.

Ключові слова: *тривожність, тривога, страх, афективно-особистісне утворення, затримка психічного розвитку, церебрастенічний синдром, неврозоподібний стан.*

Останнім часом стрімко зростає кількість дітей з емоційним неблагополуччям, більшість серед яких належать до категорії тривожних. Всі вони потребують фахової психологічної допомоги.

У зв'язку з цим у загальній та віковій психології актуалізуються дослідження афективно-особистісних утворень, розроблення попереджувальних і корекційних програм емоційно-поведінкових порушень в розвитку особистості дитини. Цій проблемі присвячено багато досліджень науковців (В.М. Астапов, О.І. Захаров, К.Є. Ізард, Є.П. Ільїн, Б.І. Кочубей, М. Маурер, О.В. Новікова, Т.А. Нежнова, Р.С. Немов, Г.М. Прихожан, С.Б. Сарасон, Х. Сімонсон, О.В. Філіпова, Б. Філіпс, З. Фрейд та ін.).

У спеціальній науковій літературі проблема тривожності у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) розроблена ще недостатньо і представлена в дослідженнях Н.П. Кондратьєвої, М.О.Панфілової, О.В.Фролової.

Між тим в багатьох наукових дослідженнях в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки часто говориться про те, що в структурі порушень інтелектуального розвитку у дітей як вторинні відхилення часто мають місце страхи та тривожність. Ці розлади ускладнюють процес засвоєння знань такими дітьми, спілкування з однолітками та дорослими, впливають на особистісний розвиток.

Зокрема, за даними провідних наукових досліджень, спрямованих на вивчення дітей із затримкою психічного розвитку (Т.А. Власової, К.С. Лебединської, В.І. Лубовського, М.С. Певзнер, Г.Є. Сударевої, У.В. Ульянової, Т.Д. Ілляшенко, Т.В. Сак та ін.), встановлено, що у структурі їх основних порушень, що виявляються головним чином у недоліках пізнавальних процесів, досить часто трапляються недоліки емоційно-вольової сфери, що у свою чергу ускладнює їхній загальний психологічний стан, призводить не лише до труднощів у навчанні, але ускладнює формування особистості.

Так, у дослідження Н.Л.Белопольської, О.В.Васильєвої, О.В.Защиринської, Л.В.Кузнецової, І.Ю.Кулагіної, В.В.Лебединського, К.С.Лебединської, Т.З. Стерніної, З. Тржесоглави, Р.Д.Тригер в загальних характеристиках психічної діяльності цієї категорії дітей вказується на наявність у них проявів тривожності. При цьому характерними проявами тривожності у цієї категорії дітей автори називають боязливість, нерішучість, страхи.

Визначаючи можливі причини виникнення тривожності, деякі автори пов'язують їх з незрілістю мозку таких дітей, специфікою їхніх психологічних порушень. Існує точка зору щодо детермінації тривожності вродженими психодинамічними особливостями, особливостями конституції, порушенням узгодженості в діяльності відділів центральної нервової системи, слабкістю або невірноваженістю нервових процесів, різними захворюваннями, наявністю патології в корі головного мозку. Встановлено, що тривожність, як стійке психологічне утворення, пов'язане із порушенням специфічних нейробіологічних процесів, локалізованих у структурах, які включають стовбур мозку, лімбічну систему та фронтальну кору (Е.Меш, Д.Вольф) [4].

На основі досліджень в галузі психології виділено ознаки біологічних факторів, що вказують на наявність у дітей із зниженим інтелектуальним розвитком ослаблення нервової системи: руховий неспокій, напруження, недорозвинення емоційно-вольової сфери, незрілість емоцій, некритичність, зниження пізнавальної активності, навчальної мотивації (поверховий характер), низької працездатності, а також численні соматичні прояви: порушення сну, болі в животі, головні болі, утруднене поверхневе дихання, аритмії. Все це призводить до виникнення тривожності у дітей з ЗПР як стійкої особистісної особливості. Поведінка таких дітей характеризується нестійкістю, невірноваженістю та частою зміною настрою (сміх і плач). Таким дітям важко звикнути до дисципліни дитячого навчального закладу, до колективу, темпу роботи. Спостерігаються часті прояви негативізму, дратівливості, афекту (Т.Н. Павлій) [6].

Отже, на основі наукового аналізу дослідники тривожності у дітей доходять висновку, що виникнення її може бути обумовленим різними факторами, серед яких істотне значення мають вік дитини, її близьке оточення, стиль виховання, провідна діяльність, а також стан та особливості функціонування нервової системи.

Як складне психологічне утворення, тривожність розглядається в психолого-педагогічній літературі останніх років з різних точок зору, які допускають твердження про те, що підвищена тривожність виникає та реалізується в результаті стійкої взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, які виникають внаслідок впливу на людину різних стресів і можуть бути пов'язані з особливостями будови та функціонування центральної нервової системи.

За визначенням Г.М. Прихожан, тривожність являє собою переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки, що загрожує [8]. Р.С. Немова розглядає тривожність як властивість людини приходити у стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх та тривогу в специфічних соціальних ситуаціях і проявляється у неї різною мірою стійкості – постійно чи ситуативно [5, с. 681]. На думку А.В. Петровського, тривожність є здатністю індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги, є одним з основних параметрів індивідуальних відмінностей. Зазвичай, рівень тривожності виявляється підвищеним при нервово-психічних і тяжких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, які переживають наслідки психотравми, та у багатьох осіб із суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості [7]. Ю.Л. Ханін, І.Г. Сарасон наголошують на необхідності розрізняти тривожність як емоційний стан (ситуативна тривожність) і як стійку рису, індивідуальну психологічну особливість, яка проявляється у схильності до частих та інтенсивних переживань стану тривоги.

Іноді у психологічній літературі терміни “тривога”, “тривожність” та “страх” використовують як взаємозамінні, проте – це різні поняття. Слово “тривога” означає емоційний стан, тривожність же – стійке особистісне утворення, а страх – короткочасну бурхливу емоційну реакцію (афект).

Певний рівень тривожності в нормі властивий усім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Наявність тривожності як стійкого утворення є свідченням порушень в особистісному розвитку. Найчастіше воно заважає нормальній діяльності особистості, повноцінному спілкуванню.

На відміну від тривоги та тривожності, страх є відображенням у свідомості людини переживанням конкретної загрози її життю чи благополуччю. Тим часом, тривога – це емоційно загострене відчуття можливої загрози. Вона, на відміну від страху, не завжди негативно впливає на сприймання почуттів, оскільки можлива у вигляді радісного хвилювання, очікування (І.Г. Головська). Тривогу, на думку А.І. Захарова [1], можна розглядати як похідну від страху. Проте, коли стан тривоги часто повторюється у найрізноманітніших ситуаціях, тоді потрібно говорити про тривожність.

Тривожність не пов'язана з якоюсь певною ситуацією і проявляється майже завжди. Цей стан супроводжує людину у будь-якому виді діяльності. Коли ж людина боїться чогось конкретного, то це є проявом страху. На думку Л.В.Пасечник, розмежування термінів “страх” та “тривога” пояснюється тим, що тривога – це комбінація певних емоцій, а страх є лише однією з них.

Відомо, що передумовою виникнення тривожності є підвищена чутливість (сензитивність) дитини. Однак, не кожна дитина з підвищеною чутливістю стає тривожною. Багато залежить від способів спілкування батьків з дитиною. Іноді вони можуть сприяти розвитку тривожної особистості дошкільника. Наприклад, висока вірогідність виховання тривожної дитини батьками, які здійснюють виховання по типу гіперпротекції (надмірна опіка, дріб'язковий контроль, велика кількість обмежень та заборон).

В цьому випадку спілкування дорослого з дитиною носить авторитарний характер, дитина втрачає впевненість в собі, в своїх силах, вона постійно боїться негативної

оцінки, починає хвилюватися, що вона робить, щось не так, тобто відчуває тривогу, яка може закріпитися і перерости у стійке особистісне утворення – тривожність.

Виховання за типом гіперопіки, може поєднуватися з симбіотичними, тобто дуже близькими, стосунками дитини з одним із батьків, зазвичай, з матір'ю. В такому випадку спілкування дорослого з дитиною може бути як авторитарним, так і демократичним (дорослий не диктує дитині свої вимоги, а радиться з нею, цікавиться її думкою). До встановлення подібних стосунків з дитиною схильні батьки з певними характерологічними особливостями – тривожні, вразливі, невпевнені в собі. Встановивши тісний емоційний контакт з дитиною, такий батько або мати передає свої страхи синові або доньці, тобто сприяє формуванню тривожності (Т.В. Лаврентьева).

Під час відвідування дитиною дитячих закладів тривожність провокується особливостями взаємодії вихователя з авторитарним стилем спілкування з дитиною, непослідовністю вимог та оцінок, які пред'являються. Непослідовність вихователя викликає тривожність дитини тим, що не дає їй можливість прогнозувати власну поведінку. О.Савіна та Н.Шаніна [9] відзначають, що постійна зміна вимог вихователя, залежність його поведінки від настрою, емоційна лабільність викликають розгубленість у дитини, яка не може вирішити, як їй потрібно діяти у тому чи іншому випадку. Якщо при цьому дитина надмірно залежна від стану матері і до неї не знайдений індивідуальний підхід в дошкільному закладі, то стійкий афект на розлуку з матір'ю, який виникає, призводить до початку неврозу.

Діти віком 5-7 років намагаються ідентифікувати себе з одним із батьків тієї ж, що і вона, статі. Завдяки цьому або мати, або батько здійснюють надмірний вплив на формування характеру дітей. Таким чином, ідентифікація зі статтю батьків є одним із важливих процесів соціалізації – набуття навичок групових відносин як визначення стану формування особистості. Під час виховання у неповній сім'ї або у сім'ї з негармонійними взаємовідносинами, коли традиційно чоловічі ролі виконує мати, у дитини може бути спотвореним образ статі, що в свою чергу, провокує розвиток тривожності.

Існує залежність між кількістю страхів у дітей і батьків, особливо матерів. У більшості випадків страхи, які відчувають діти, були характерні матерям в дитинстві або проявляються тепер.

У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається виражена тривожність по відношенню до дорослого, від якого вони залежать. Така тривожність з віком має тенденцію прогресувати (О.С. Слепович) [10].

Підвищена тривожність по відношенню до дорослого, яка виявляється у боязні не встигнути виконати завдання або побоюванні покарання, призводить до зниження продуктивності діяльності (Л.В. Кузнецова, Р.Д. Тригер). Цей факт вказує на те, що діти із ЗПР чутливі до оцінок дорослого, відповідно, створення позитивних підтримуючих відносин є важливим під час корекційної роботи.

Часто неправильне виховання, а також різні інфекційні та хронічні захворювання ускладнюють прояви затримки психічного розвитку, зазвичай це прояви церебрастенічного синдрому та неврозоподібного стану.

Прояви церебрастенічного синдрому не у всіх дітей однакові. У одних переважає млявість, апатія, збідненість бажань. На заняттях такі діти пасивні, в роботу майже не включаються. Вони сором'язливі, боязкі, нерішучі, не вміють відстояти себе, у них часто виникає тривога, напруженість. У інших же дітей переважає надмірна збудливість, рухова розгальмованість, нецільспрямована діяльність, яка справляє враження невтомної. Ці діти вперті, наполегливі у досягненні своїх бажань, але в цілому поведінка їх неорганізована, метушлива, мало продуктивна. У них недостатньо розвинене чуття дистанції, такту, критичність: в будь-якій, навіть незвичній ситуації, поводять себе впевнено. Таким чином, в основі цих двох типів поведінки лежить надмірна нервова слабкість, незбалансованість нервових процесів: у одних постійно переважає гальмування, в інших – збудження.

Неврозоподібні прояви у дітей із затримкою психічного розвитку дуже різноманітні. Вони можуть виявлятися і у відмові від їжі (анорексія), і в нервовому блюванні, в заїканні, нічному і навіть денному нетриманні сечі, в насильних рухах, страхах, істеричних реакціях, нав'язливих потягах, уявленнях, діях, тривожності (Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рождественська) [2].

У дітей із ЗПР легко виникають і часом довго утримуються немотивовані страхи, тривога. У них є постійна готовність для страхів. Адже, їх нервова система ослаблена і у них легко виникають гальмівні процеси, а це фізіологічний ґрунт для реакції страху. Крім того, діти із ЗПР гірше орієнтуються в навколишньому середовищі, для них більше, ніж для здорових дітей, є непояснених явищ, що можуть злякати. Внаслідок інертності нервових процесів стан страху, тривоги залишається надовго.

Одного разу виникнувши, страхи мають тенденцію до генералізування (поширення). Так, злякавшись сильного стуку у двері, дитина боїться і грому, і гуркоту машини. При цьому зберігається готовність і для виникнення нових страхів. Так починається тривалий неврозоподібний стан з вираженими страхами, який викликає підвищену тривожність у дитини. Переважання страху, тривоги пригнічує дитину, робить її невпевненою в собі, безпорадною. Дитина починає тривожно сприймати такі факти і слова, яким за інших обставин могли б і не надати ніякого значення.

Страхи виникають і в результаті фіксації в емоційній пам'яті сильних переляків при зустрічі з усім, що втілює небезпеку або представляє безпосередню загрозу для життя, включаючи напад, нещасний випадок, операцію або тривалу хворобу (О.І. Захаров) [1].

Якщо у дитини-дошкільника, з'являються страхи, які є супутниками тривожності, то існує реальна ймовірність, що у неї можуть розвинутися невротичні риси. Невпевненість в собі, як риса характеру, переростає у самознищувальну установку на себе, на свої сили і можливості. Тривожність як риса характеру – це песимістична установка на життя, яка переповнена загроз та небезпек.

Тривожна дитина нерішуча, несамостійна, невпевнена в собі дитина, нерідко інфантильна, схильна до сумнівів, недовірлива до інших. Така дитина боїться інших. Вона не справляється із завданнями у грі, не грається у ті ігри, в яких відчуває труднощі.

З огляду на присутність біологічних факторів у виникненні тривожності та особливості її проявів у дітей корекція її (тривожності) має здійснюватися у комплексі медичної реабілітації та впливів психолого-педагогічного характеру. В основі останніх мають бути ігротерапія і психогімнастика.

Таким чином, можна зробити висновок, що тривожність – це інтегративна негативна індивідуальна властивість, що визначає схильність індивіда до суб'єктивного переживання таких емоційних станів, як страх, хвилювання, напруга. Вона виявляється у невпевненості в собі, беззахисності, безпорадності, безсиллі перед реальними об'єктивними чи уявними факторами.

Тривожність у дітей дошкільного віку пов'язана із особливостями будови та функціонування центральної нервової системи, а також проблемами сімейного виховання. У тих випадках, коли найважливіші потреби дитини не задоволені, вона може переживати стійке емоційне неблагополуччя, що виражається в очікуванні постійного неуспіху, поганого ставлення до себе з боку педагогів та однолітків, в боязні та небажанні відвідувати садок.

Список використаних джерел

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / Захаров А.И. – М. : Союз, 2006. – 155 с.
2. Ілляшенко Т.Д., Рождественська М.В. Допоможіть дитині розвиватися (поради для батьків) / Ілляшенко Т.Д., Рождественська М.В. – К., 1997. – 104 с.
3. Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Кочубей Б.И. – М. : Знание, 1988. – 80 с.

4. Мэш Э., Вольф Д. Детская психология. Нарушения психики ребенка / Мэш Э., Вольф Д. – СПб. : Прайм-Еврознак, АСТ, 2007. – 512 с.
5. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 1. : Общие основы психологии: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 687 с.
6. Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Т. Н. Павлий // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 34-36.
7. Петровский А.В. Общая психология / Петровский А.В. – М. : Просвещение, 1986. – 68 с.
8. Прихожан А.М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст / Прихожан А.М. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
9. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети / Савина Е., Шанина Н. // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С. 11-14.
10. Слепович Е.С., Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Парактика специальной психологии / Слепович Е.С., Поляков А.М. – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.
11. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / Ульенкова У.В. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

The article highlights the problem of anxiety conditions in children with mental retardation. Analyzed in detail the structure of anxiety in children. Based on a review of scientific sources highlighted the causes and mechanisms of anxiety. Defines the role of social factors in shaping children's anxiety.

Key words: anxiety, fear, personal-affective education, mental retardation, tserebrastenichnyu syndrome, neurosis state.

УДК 372.461

Лопатіна Г.О.

ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті досліджується проблема навчання діалогічного мовлення, визначено вплив художнього слова на мовленнєвий розвиток молодших дошкільників.

Ключові слова: художнє слово, діалогічне мовлення, молодший дошкільний вік.

Зміни до Закону України «Про дошкільну освіту» та запровадження у практику роботи дошкільних закладів Базової програми «Я у Світі» вимагають нових підходів до організації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

У лінгводидактиці питання навчання дошкільників діалогічного мовлення розглядалися багатьма науковцями (А.Арушанова, Т.Алієва, А.Богущ, А.Бородич, Н.Виноградова, Н.Гавриш, В.Захарченко, Ю.Косенко, О.Лещенко, Н.Луцан, В.Любашина, Є.Ісеніна, М.Лісіна, М.Попова, Т.Слама-Казак, С.Хаджирадєва, О.Ушакова, Г.Чулкова).

Вченими досліджувались різні аспекти розвитку мовлення дітей засобами художнього слова, а саме: розвиток мовлення дітей засобами українського фольклору (Л.Березовська, Н.Луцан, Ю.Руденко, Л.Фесенко), розвиток мовлення засобами образотворчої діяльності (С.Ласунова, Т.Постоян), навчання дітей розповіді за ілюстраціями (О.Білан), розвиток зв'язного мовлення в театральній-ігровій діяльності (М.Водолага). Однак, проблема навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників засобами художнього слова на сьогоднішній день залишається актуальною.

Мета статті – розглянути сучасні аспекти розвитку діалогічного мовлення молодших дошкільників засобами художнього слова, поданих крізь призму застосування кращого досвіду відомих педагогів минулого та сучасності.

Видатні педагоги минулого наголошували на величезній ролі художнього слова в навчанні дошкільників. Так, Софія Русова [1, с. 21-27] зазначала, що джерелами для навчання слугують народна поезія і найкращі літературні твори, у яких широко подана краса словесної форми й різноманітних словесних комбінацій. За її словами, цікавість до мовлення у дітей спостерігається від року до трьох, цікавість до гри з двох до п'яти років, до казок – з трьох до шести років, тож, вправи з казкою – це те, що природно необхідно дітям дошкільного віку.

Для нас цікавими є методичні рекомендації вченої щодо проведення ігор-драматизацій із дітьми. С.Русова радить починати драматизувати з невеликих казок, тексти яких містять багато повторень. Крім цього, автор пропонує дотримуватись наступних вимог при організації драматизації: надавати дітям можливість самостійно обирати ролі та потрібний для драматизації матеріал, створити відповідну обстановку за допомогою декорацій, музичний супровід, міняти місцями «глядачів» та «артистів».

Значну увагу художньому слову (читанню, розповіді, вивченню з дітьми поетичних творів) приділяв К.Ушинський [1, с. 18-21], особливо високо цінуючи усну народну творчість: прислів'я, приказки, скоромовки, загадки, забавлянки. Учений наголошував, що недостатній життєвий досвід дітей спричинятиме специфічне сприймання ними змісту художніх творів. Саме тому, дошкільника потрібно навчати сприйманню художніх творів у єдності форми та змісту. К.Ушинський зібрав та написав для дітей велику кількість творів усної народної творчості та надав методичні пояснення до їх використання.

Про необхідність широкого застосування творів художньої літератури та народної творчості в розвитку художнього смаку дитини наголошувала в своїх працях Є.Тихеева. Значний внесок в розробку теорії та методики виховання дітей засобами художнього слова зробила Є.Фльоріна, завдяки якій в науковому обігу з'явився термін «художнє слово». На думку дослідниці, знайомство з художніми творами є провідним засобом розвитку мовлення дітей, відбувається активізація уявлень дітей, навчання перетворювати образи і події, збагачення словника. За словами Є.Фльоріної, літературні твори дають для цього готові мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина; важливо лише правильно їх зрозуміти і далі правильно практично ними користуватись [2, с. 291]. Є.Фльоріна зазначала, що слухаючи казку, дошкільник виявляє особливу внутрішню активність, стає ніби співучасником подій, які описуються та сприймаються. Теоретичні положення, висунуті дослідницею в ряді праць, стали підґрунтям для подальшого вивчення даної проблеми.

Особливого значення казці як засобу навчання і виховання дітей надавали класики педагогіки С.Русова, К.Ушинський, В.Сухомлинський. Зокрема, для додаткового стимулювання дитячої творчості, у Павлівській «Школі радості» під керівництвом В.Сухомлинського була створена Кімната казки. За твердженням автора, казка, гра, фантазії – це життєдайне джерело дитячого мислення, шляхетних почуттів і прагнень. Не викликає сумніву, на думку В.Сухомлинського, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під впливом казки, активізують діяльність мозку, пов'язують єдиним ланцюжком острівці мислення [3, с. 181]. Завдяки казці, дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. Слово, яке розкриває шляхетні ідеї, назавжди залишає в дитячій душі крупиці людяності. Кімната казки стала діючим засобом порушення дитячої фантазії, розвитку гнучкості мислення, формування спрямованості на сприйняття доброзичливого гумору.

Навчити дитину дивитися на світ із життєрадісною посмішкою, на думку В.Сухомлиньського, є одним із найбільш важливих завдань виховної роботи. Радісному подиву, здоровій посмішці, сміху, на думку педагога, варто вчити з малих років. І творчість тут – єдиний вірний шлях. Так, дошкільникам він пропонував складати невеликі оповідання, казки, історії, пронизані життєстверджуючим гумором, сюжети для яких підказує навколишня дійсність.

Сучасні дослідники вивчали вплив казки на мовленнєвий розвиток дошкільників: С.Алієва, Л.Березовська, Н.Гавриш, Н.Карпінська, Є.Короткова, Н.Насруллаєва, Н.Орланова, Ю.Руденко, О.Ушакова, Л.Фесенко та інші.

Дослідження Н.Карпінської [6, с. 79-90] свідчать про різні ступені глибини та усвідомлення мотивувань учинків персонажів казок дітьми. Діти найчастіше мотивують своє позитивне ставлення до персонажів твору їхніми привабливими зовнішніми ознаками і це виявляється в оцінках дітей. Автор відзначає, що діти молодшого дошкільного віку оцінюють поведінку героїв тільки на основі зовнішнього фактичного зв'язку явищ. Діти оцінюють учинки героїв з погляду їхнього ставлення до інших дієвих осіб твору, а симпатії дітей не обов'язково будуть на боці головного героя.

В результаті досліджень, Н.Карпінська виявила факти, коли зрозумілі та близькі приклади поведінки героїв казки діти зіставляли зі своїм власним досвідом. Діти переносять мораль казки не тільки на свій власний досвід, а й зіставляють учинки своїх товаришів з мораллю казки. Усвідомлення дошкільниками моралі казки знаходить своє відображення у судженнях, розмовах, суперечках.

Н.Гавриш зазначає: щоб пізнати, усвідомити ідейно-естетичний зміст твору, а водночас і суть зображених у ньому життєвих явищ, недостатньо лише чуттєвого сприймання образів, картин твору, потрібне їх осмислення, певна літературна обізнаність із найпоширенішими жанрами дитячої художньої літератури та фольклору [4, с. 15]. Н.Гавриш рекомендує в дошкільному навчальному закладі активно використовувати жартівливі вірші, які сприятимуть розвитку здатності дошкільників розуміти гумор.

Дослідниця наголошує, що особливості розуміння дітьми смішного та прояву почуття гумору неможливі без участі мовлення. Отже, завдання виховання почуття гумору в дошкільному віці обов'язково включає мовленнєвий компонент. На думку Н.Гавриш, в роботі з дошкільниками важливо застосовувати різноманітні твори сміхової літератури – жарти, анекдоти, дотепні казки, жартівливі казки, образні прислів'я та приказки [5, с. 74].

В педагогічному процесі роль слова розглядається в нерозривному зв'язку з наочністю. В практиці дошкільних закладів застосовують наступні види наочного підкріплення: ілюстрації, показ іграшок, предметів, живої природи у відповідності змісту твору. Однак, поєднання наочності та слова без узгодження з наміченими завданнями, без урахування вікових особливостей розвитку дітей не забезпечуватиме позитивний результат; дане питання потребує продуманого та обґрунтованого підходу.

У дошкільному закладі пропонуються такі види занять з казкою: читання казок, розповідання народних казок, показ казки вихователем, драматизація знайомої дітям казки, відтворення характерних рис героїв казки, інсценізація, ігри за сюжетами знайомих казок, узагальнюючі бесіди, переказування знайомих казок, самостійне складання дітьми казок тощо.

Діти молодшого дошкільного віку здатні при прослуховуванні літературного твору осмислити його зміст в рамках, доступних в даному віці, адже те, що дитині зрозуміло, залишає глибокий слід у його свідомості. На четвертому році життя

дітей потрібно навчати розуміти казки без унаочнення, запам'ятовувати та відтворювати повтори, образні вирази; передавати зміст знайомих казок, розповідати за змістом ілюстрацій; упізнавати героїв, висловлювати своє ставлення до них. Необхідно також залучати дітей до ігор-драматизацій та інсценування художніх творів.

На думку Л.Артемової [7], драматизація базується на власних діях виконавця ролі. Дитина чи дорослий у такому випадку використовують власні засоби виразності: інтонацію, міміку, пантоміміку. Найбільш цікавою та складною грою є імпровізація. Театралізовані ігри як різновид сюжетно-рольових ігор зберігають їх основні ознаки: зміст, творчий задум, роль, сюжет. Театралізовані ігри розвиваються за підготовленим раніше сценарієм, в основі якого лежить зміст казки. Дослідниця наголошує, що у процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань дітей покращується звукова сторона мовлення, розвивається діалогічне мовлення, граматична будова мовлення, активізується та удосконалюється словник.

Саме в молодшому дошкільному віці спостерігаються елементарні форми творчої активності, але носять вони в більшості нестійкий характер. Повторюючи текст, дитина втрачає знайдені засоби вираження, вимовляє слова неемоційно. Це пояснюється тим, що розвиток необхідних здібностей, формування потрібних умінь обмежується віковими особливостями.

Читаючи дітям молодшого дошкільного віку художні тексти, необхідно використовувати різноманітні засоби, що допомагають їм чіткіше уявити художній образ, виражений словом: чіткі інтонації, виразне підкреслення характеристик даного образу, поєднання темпу та ритму в залежності від змісту та форми виконання твору.

Одним із найулюбленіших видів творчості та дитячої активності в дошкільному віці виступає театралізована діяльність, яка є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Під час перегляду вистави або знайомства з літературними творами за допомогою театру, малюки отримують зразки правильного, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого прислів'ями, приказками, образними висловами. У сюжетно-рольовій грі розвиватиметься діалогічне мовлення. Надалі, у процесі підготовки та показу вистави в дітей розвиватиметься зв'язне мовлення, що матиме емоційно забарвлений характер та передбачатиме широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності, адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим самим засвоюють норму, або вправляються в самостійному складанні сюжету, а далі – сценарію театральної вистави.

Для театралізованої діяльності дошкільників застосовують різні види театру, в залежності від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий, театр на фланелеграфі, тіньовий. Кожен із цих видів театру має специфічні можливості щодо мовленнєвого розвитку дітей. Так, для відтворення складних казкових діалогів найбільш потенційним, на нашу думку, є ляльковий, пальчиковий або театр маріонеток. Молодші дошкільники люблять входити в образ, переживати яскраві хвилювання, наслідувати дорослих, але цікавість до такого роду діяльності в них нестійка. Недостатньо розвинуте мовлення молодшого дошкільника заважає самостійно створювати фрази, але повторювати за дорослим слова вдається. В ігровій діяльності дітям необхідно керівництво вихователя, що передбачатиме цілеспрямований вплив на зміст ігор дітей, але без підміни їх ініціативи та самостійності. Такий підхід створюватиме умови для розвитку творчості, допомагатиме в установленні позитивних взаємовідносин в дитячому колективі.

Ми пропонуємо на першому етапі навчання молодших дошкільників діалогу, з метою збагачення мовленнєвого досвіду дітей різноманітними видами діалогічних реплік, демонстрацію вихователем діалогу-зразка з лялькою за допомогою невеликих спрощених, доступних дітям даного віку діалогів. На другому етапі вихователь, спираючись на наслідування дітьми тих мовленнєвих зразків, які вони найчастіше чують, демонструє частково зразок діалогу за допомогою двох ляльок. Використовуючи художні засоби, ми привертаємо увагу малюків до діалогів героїв. Даний етап не формує в дітей вміння вести бесіду, приймати участь у діалозі, але є необхідним для розширення лексичної сторони навчання. Завдання третього етапу навчання ускладнюються за рахунок використання театралізації через ляльок двома дітьми під керівництвом вихователя (зразок-дублер) і передбачає формування активно-мовленнєвих навичок. Мета вихователя – не тільки спрямовувати діалог дітей, але й коригувати бесіду, змінювати ролі дітей.

Вважаємо, що після багаторазового прослуховування та виконання пропонованих вправ, молодші дошкільники зможуть використовувати фрагменти таких діалогів при вирішенні мовленнєвих завдань у схожих ситуаціях вільного мовлення. На наш погляд, важливим при організації діалогічного спілкування є створення позитивного емоційного стану, якого можна досягти за допомогою елементів художньо-мовленнєвої діяльності. Формальний підхід до виконання завдань, що сприяють розвитку навичок діалогічного мовлення, мінімізуватиме практичний результат.

На основі вищезазначеного можна зробити наступні висновки: художнє слово відіграє важливу роль в розвитку особистості дитини, формуванні її світосприйняття. З метою мовленнєвого виховання молодших дошкільників варто використовувати малі форми усної народної творчості: пісні, потішки, прислів'я, приказки, примовки, заклички, забавлянки, загадки, лічилки тощо.

Аналіз наукових робіт видатних педагогів минулого та сучасності засвідчив, що процес сприймання художнього слова дітьми молодшого дошкільного віку є активним. Образність мовлення розвивається під впливом художньої мови творів, зокрема гумористичних.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Т.М.Котик – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника / Под ред. В.Н.Шацкой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 334 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори у 5 т. / В.О.Сухомлинський – К. : Радянська школа, 1977. – С. 105-301.
4. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі // Дошкільне виховання. – 2006. – №3. – С. 15.
5. Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення / Наталія Василівна Гавриш – К. : Редакції загально педагогічних газет, 2005. – 128 с.
6. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст) / Надежда Сергеевна Карпинская. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
7. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. Книга для воспитателя детского сада. - М. : Просвещение, 1991. – 127 с.

In the article studies the problem of learning dialogue speech, determined the effect of artistic expression in the language development of junior preschoolers.

Key words: art word, dialogic speech, preschool age.

УДК: 37.034

Фасолько Т.С.

РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена викладу сучасних підходів до проблеми формування дитячої особистості в дошкільному віці. Обґрунтовується необхідність гуманізації процесу виховання дітей дошкільного віку, врахування законів психічного розвитку у формуванні особистості.

Ключові слова: становлення особистості, особистісне самовизначення, гуманізація процесу виховання, освітня технологія.

Головним науковим положенням, на якому базується процес оновлення змісту дошкільної освіти України ХХІ ст., є визнання пріоритету розвитку особистості дитини, цінності й сенсу її буття. Ця ідея декларується сучасними нормативними та програмовими документами у галузі дошкільної освіти – Законом України «Про дошкільну освіту», Концепцією розвитку дошкільної освіти на 2010-2016 рр., Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Серед основних напрямків розвитку дошкільної освіти у відповідній Концепції визначено: сприяння формуванню особистісної зрілості дитини, презентованої базовими якостями, оптимальною для віку моделлю провідної діяльності та основними формами її активності; відмову від жорсткої регламентації буття дошкільника та педагогічної діяльності вихователя; надання суб'єктам освітнього процесу права на відповідальне самовизначення. Тому сьогодні актуальним є широке коло питань, які стосується стратегії організації життя дитини дошкільного віку у товаристві однолітків, де буде забезпечено право кожного на власний саморозвиток, розкриття потенційних здібностей у різних видах діяльності. Очевидною є потреба докорінної зміни ставлення педагога до своєї професійної діяльності, вибір ним ефективних, найбільш оптимальних технологій співпраці з дитиною, які ґрунтуються, перш за все, на врахуванні психологічних особливостей розвитку дошкільника. Сьогодні серед практиків поширеною є думка стосовно надмірної «психологізації» освітньої діяльності у дошкільному навчальному закладі. Однак беззаперечним є той факт, що діяльність, співзвучна закономірностям психічного та особистісного зростання дитини, дає набагато кращий результат, відкриваючи вже у дитячі роки перспективу майбутнього життя, формуючи ті базові якості особистості, які забезпечать дитині належний рівень розвитку різних складових особистісної компетенції, сформулюють уявлення про себе, свій внутрішній світ, себе у світі.

У сучасних наукових дослідженнях науковців І.Беха, О.Кононко, С.Ладивір, Т.Піроженко, Т.Поніманської та ін. зазначається, що становлення особистості в дошкільному віці не можна класифікувати як винятково ззовні керований процес, оскільки це суперечить суті розвитку особистості як саморуху. Провідну роль відіграє власний саморозвиток дитини. Тому об'єктивно виникає потреба у новому типі педагогічного мислення, нових способах організації педагогічної взаємодії з дитиною. Реалізація виховного потенціалу освітнього процесу передбачає стимулювання творчої пізнавальної діяльності вихованців і педагога, виховання базових особистісних якостей.

Як зазначають психологи та педагоги, очікування суспільства пов'язані сьогодні насамперед з формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Починати вирішення цих проблем потрібно з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент оптимістичного світобачення, формуються уявлення дитини про свої права та обов'язки, засвоюються моральні правила і норми, розвивається довольна поведінка [1, с. 5]. Вченими та педагогами-практиками розробляються та апробуються нові освітні технології, співзвучні сучасним тенденціям у розвитку дошкільної освіти. Вони потребують більш детального вивчення та впровадження у педагогічну практику.

Мета статті – проаналізувати сучасні особистісно орієнтовані педагогічні технології та їх використання у процесі формування базових якостей особистості у дитини дошкільного віку.

Сьогодні актуальними проблемами дошкільної освіти визначає відродження найвищих духовних та моральних цінностей. Як засвідчує педагогічна практика, навчально-дисциплінарна педагогіка орієнтує дитину на зовнішні орієнтири та санкції у проявах власної поведінки. Результатом таких впливів є ззовні відповідна моральним нормам поведінка дитини. Однак внутрішні мотиви цих проявів далеко не завжди є гуманними. Нині акценти виховних впливів все більше зміщуються на вирішення актуальної потреби гуманізації життя суспільства.

Мета особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти – гармонійно та всебічно розвинена, життєво компетентна (у вікових межах) дитина, здатна ціннісно ставитися до природи, предметного світу, людей, що її оточують, та до самої себе; результат – свідомо, здатна до елементарних форм відповідального самовизначення особа, з адекватним віковим базисом особистісної культури [1, с. 3]. Тому, головна мета національної дошкільної освіти сьогодні – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, яка як інтегральна характеристика особистості уособлює цілісний підхід до дошкільника, його розвитку, виховання та навчання.

Сьогодні психологічна наука орієнтує дошкільну освіту саме на стимулювання активності дитини у власному самстворенні. Автори Базового компоненту дошкільної освіти та Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» пропагують новий, ціннісний підхід до дитини-дошкільника як свідомої особистості, компетентної у різних сферах власного життя. Програма акцентує увагу педагога на необхідності виховувати дошкільника як свідому особистість. Свідомо ставитися до життя, подій, явищ, людей означає робити їх предметом своїх думок, переживань, намірів, мрій. Тобто, опрацьовувати їх своєю свідомістю, внутрішнім життям. Свідомий дошкільник – дитина зацікавлена, небайдужа, яка хоче діяти зі «знанням справи», базуючись на власному досвіді. У 5-6 років вона хоче чітко розуміти мету, мотиви, способи діяльності, здатна робити елементарне судження щодо результатів своїх дій.

Свідомо дитина життєздатна, впевнена в собі, оптимістична, орієнтована на досягнення успіху, здатна радше до внутрішньої, ніж до зовнішньої дисципліни, вимоглива до тих, хто оточує.

Згідно з Базовою програмою, пріоритетом педагогічної діяльності має стати екологія особистості дошкільника. Особистісно орієнтований підхід передбачає «олюднення», гуманізацію процесів виховання та навчання, підпорядкування їх інтересам дитини, орієнтування на розкриття та розвиток її природних сутнісних сил. Важливо знати не лише те, чому він поводить себе добре чи погано, а й те, що спричиняє таку поведінку, яким цінностям дитина надає перевагу, від яких відмовляється і чому.

Основними показниками розвитку особистості дошкільника є елементарні форми самовизначення: уміння бути самим собою, прагнення реалізувати свої природні здібності, намагання знайти домірне місце серед інших, налагодити гармонійні відносини з іншими, приймати самостійні рішення, визначати пріоритети, покладати на себе відповідальність за когось/щось, чинити опір несприятливим впливам, відстоювати власну гідність [1].

Традиційно моральне виховання дошкільників здійснювалось шляхом ознайомлення з моральними нормами та правилами. Сучасна педагогічна наука заперечує нормативність з позиції формування адаптивних форм активності, які сприяють успішному пристосуванню, вихованню виконавця, утворенню стандартизованих форм свідомості та поведінки [7]. Використання готових зразків (правил, приписів, алгоритмів дій) знижує самостійність і пізнавальну активність дітей, які поступово звикають до відтворювальної активності, яка гарантує їм звичний і бажаний успіх без докладання значних власних зусиль. Проте встановлено, що справжня активність виявляється не тільки і не стільки в адаптації дошкільника до виховних і навчальних впливів, скільки в їх самостійному перетворенні на основі індивідуального досвіду, в умінні виявляти вибіркоче ставлення до цінностей, змісту знань, характеру їх використання [1; 3].

Суспільні цінності, навіть найвищого ґатунку, не можна нав'язати дошкільникові – їх треба узгодити з його індивідуальним досвідом, цінностями, змістом внутрішнього життя. Самостійна активність дошкільника відіграє в цьому процесі важливу роль, адже особистістю називають соціальну істоту, здатну (у вікових межах) до відповідального самовизначення.

Дошкільне дитинство характеризується саме тим, що життєвий досвід формується на основі засвоєння загальноприйнятих норм та правил співжиття з іншими. Одним з важливих новоутворень дошкільного віку є елементарний образ світу, дитячий світогляд. Якщо своєчасно не формувати світобачення малюка, не впливати на його змістові характеристики, не пропонувати прийнятні і зрозумілі малюкові ціннісні орієнтири, йому буде важко визначатися в житті, знаходити своє домірне місце. Така дитина невпевнена в собі, поводить себе некомпетентно, виявляється нежиттєздатною. Тому, очевидно, потребує нових підходів, пошуку ефективних та оптимальних методів та прийомів організації процесу ознайомлення дошкільників з моральними нормами, а не повне заперечення цієї ідеї.

Становлення особистості в дошкільному віці є процесом саморозкриття дитини. Особистістю називають дитину, яка вмє відповідально самовизначатися, зрозуміло, в межах вікових можливостей. Відповідальність засвідчує готовність дошкільника виконувати складні соціально значущі завдання: ініціювати відмову від гри на користь важливої для інших праці, не ухилятися від розв'язання проблем, не полишати розпочатих справу, а доводити її до кінця, дотримуватись правилдоцільної поведінки, керуватись здоровим глуздом. Дитина диференціює права та обов'язки свої та інших; усвідомлює значущість власної діяльності та поведінки для рідних і близьких, намагається дотримуватись свого слова, поводитись правдиво, прагне бути чесним перед своїм сумлінням, бере на себе обов'язки за когось/щось, гідно їх виконує, усвідомлює їх виконання, усвідомлює їх цінність. Невиконання моральних обов'язків перед іншими викликає почуття провини, дискомфорт, продукує муки совісті. Дитина навчається відповідати за свої дії, вчинки, вибори, рішення, їх наслідки для оточення. В неї починає формуватися совість як внутрішня етична інстанція, вона навчається поводитись відповідно до моральних норм не лише тоді, коли контролює дорослий. Зароджується відповідальність як базова якість особистості, важливий морально-етичний регулятор міжлюдських стосунків, стимулятор активної діяльності, запорука продуктивного життя [1, с.270].

Становлення дошкільника як суб'єкта життєдіяльності розглядається в контексті ідеї гуманізації, пов'язане з модернізацією змісту першої ланки освіти, оновленням цілей та принципів її організації. Нові технології організації життя дитини в дошкільному закладі орієнтовані на відстежування вихователем процесу реалізації особистісного потенціалу кожної окремої дитини, формування в кожного міцного фундаменту загальнолюдських здібностей на рівні вікових закономірностей та індивідуальних можливостей особистості [5].

Через поняття «гуманізація» утверджують головне завдання виховної системи сім'ї та дитячого садка: послідовну орієнтацію на особистість дитини, на формування її індивідуальності, творчих можливостей, духовних потреб та інтересів, реальних оптимістичних життєвих планів, готовність свідомо вибирати ці плани, здатність відповідно до гуманістичних традицій соціального досвіду будувати навколишній світ і себе. Отже, гуманізація виховної системи означає, що в структурі її цілей перевагу має формування людини гуманної, духовної, внутрішньо орієнтованої особистості, яка може розпізнати «добро» і «зло» й оцінити з цих позицій свої вчинки та дії [6].

Досліджуючи проблему гуманної поведінки дошкільників, Т.Поніманська зазначає, що сьогодні вона є однією із найбільш актуальних проблем морального виховання. Зростає значення самостійного регулювання поведінки людини на основі гуманістичних цінностей. Адже, насправді моральною є людина свідомо гуманна, яка інакше не може діяти, незалежно від того, буде чи не буде винагороджений її вчинок. Звички гуманної поведінки формуються з дитинства, передусім у взаєминах з дорослими та однолітками. Формування ціннісних орієнтацій розглядається автором як прилучення дитини до загальнолюдських цінностей у процесі розвитку та виховання. Найкращий спосіб передачі дітям норм гуманної поведінки – створення сприятливої соціальної ситуації розвитку. Важливим чинником

формування гармонійних взаємин дитини і дорослого є зміст спілкування. Це вимагає від вихователя гуманістичного світогляду, опанування відповідних педагогічних технологій, творчого підходу до дітей, урахування їх індивідуальних особливостей [7].

Особистісно орієнтовані освітні технології та їх використання у практиці роботи дошкільного навчального закладу забезпечують можливість реалізації означених вище проблем. Їх цінність ґрунтується на оптимальному врахуванні вікових психологічних можливостей дитини дошкільного віку та механізмів розвитку особистості. Більш детально розглянемо деякі із них.

Технологія психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною (Технологія П³) розглядає спосіб здійснення освітньої діяльності на основі раціонального поділу на процедури та операції з їх подальшою координацією та вибором оптимальних засобів та методів виконання. Це керований процес із проєктованим результатом. Ця технологія органічно пов'язана із змістом державних стандартів дошкільної освіти. На етапі впровадження у педагогічну практику ця технологія отримала назву «Радість розвитку» – радість розвитку всіх учасників освітнього процесу – дітей, батьків, педагогів, фахівців управління дошкільною освітою.

Технологія психолого-педагогічного проектування спрямована на створення умов повноцінного життя та життєдіяльності дитини. Її головне гасло – «У злагоді й радощах шукати добрі справи». Технологія П³ насичена традиціями ігрової культури, створює розвивальне середовище, завдяки якому дитина пізнає довкілля, розуміє цілісність світу й усвідомлює себе в ньому, розвиваючись як свідомо істота. Як зазначають автори цієї технології (Т.Піроженко, С.Ладивір), значення та роль психолого-педагогічного проектування виховного процесу зумовлене тим, що воно слугує єдиною ланкою між теорією та практикою виховання. Ця технологія базується на трьох основних позиціях:

1. Прийняти кожну дитину такою, якою вона є і полюбити її.
2. Підтримати кожного вихованця в труднощах адаптації і розвитку. Допомогти відчути себе предметом зацікавленості та симпатії. Дати змогу пізнати насолоду спільної радості й прикрас, співзвучності та співпереживання.
3. Пізнати сильні та слабкі сторони кожного вихованця, базуючись на знаннях про їх вікові та індивідуальні особливості.

Ця технологія дає дитині змогу стати суб'єктом (активним учасником) навчально-виховного процесу, а отже, і власного розвитку; сприяє створенню таких психолого-педагогічних умов, за яких спокійна, розкомплектована дитина прагне в чомусь виявити себе з кращого боку; враховує дитячі інтереси і потреби, їх досвід та рівень знань, умінь та навичок у різних видах діяльності.

Пропонована технологія містить цілий спектр орієнтованих форм взаємодії з дітьми: дослідницький фартух, стіл довідок, скринька сюрпризів (чи відкриттів), «спільнота допитливих», крісло оповідача (казкаря), піраміда запитань, тренінги з розвитку навичок, гра в парах «зашифруй – відгадай», приємний сюрприз, «детектив», доручення на завтра, умисні помилки вихователя, зміна статусу вихователя на роль дитини та ін. Послідовно впроваджуючи етапи технології психолого-педагогічного проектування, педагог має можливість залучити дитину до самостворення, саморозвитку своєї особистості [6].

Технологія особистісно орієнтованої дошкільної освіти дітей трьох-п'яти років за програмою «Крок за кроком» розглядає особистісний підхід як методологічний інструментарій, який здатний забезпечити дитині гармонійний розвиток в умовах чинної освітньої системи. Особистісно орієнтована освіта передбачає співпрацю, яке не лише зовні, а й за внутрішнім змістом передбачає взаємодію, саморозвиток суб'єктів навчального процесу. Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І.Якиманська). Ця технологія все більш активно впроваджується і у дошкільну практику.

Розглядаючи технологічний аспект проблеми виховання людяності у дошкільників, Т.Поніманська зазначає, що особливістю формування гуманістичної спрямованості особистості є те, що цей процес не можна обмежувати якимись певними формами

освітньо-виховної роботи, місцем в режимі дня, тривалістю в часі. Дитина здобуває соціальний досвід постійно, а вихователь має постійно насичувати його відповідним змістом. Майстерність вихователя і полягає в умінні доцільно й адекватно апелювати до почуттів і досвіду дітей, тактовно й делікатно обговорювати з ними питання, що їх хвилюють, ненав'язливо й точно допомагати в ціннісному освоєнні світу людей.

У технологіях виховання людяності дитина є водночас об'єктом і метою виховання та суб'єктом соціально-морального розвитку. Дошкільника слід учити розуміти стан іншої людини, поважати її почуття, рахуватися з її інтересами. Зв'язок моральних категорій має виступати зримо, бути зрозумілим дошкільникові, інакше актуальною є небезпека морального формалізму. Автор пропонує використовувати ситуації збагачення соціально-емоційного досвіду дітей. Вони відображають певну життєву проблему, яку дитина могла б осмислити на основі власного досвіду. Серед них вербальні моральні ситуації, ігрові та практичні (поведінкові) ситуації, бесіди з досвіду: пізнавального (молодший дошкільний вік) та особистісного (старший дошкільний вік) змісту, розповіді вихователя про своє дитинство, казкові ігрові технології, психотехнології, ігрові вправи, вправи-драматизації.

Поряд із традиційними прийомами ознайомлення зі світом людей (екскурсії, цікаві зустрічі, етичні бесіди, заняття з ознайомлення з довкіллям, спостереження, ігри соціальної тематики, читання художньої літератури тощо), автор пропонує залучати дітей до складання родовідного дерева, розглядання родинних фотографій, ознайомлення з документами, листами, родинними реліквіями. Ефективними також є уроки Добра та Краси, що проводяться за оповіданнями та казками з «Хрестоматії з етики» Василя Сухомлинського, етичними казками [7].

Заслужують більш широкого використання у процесі формування особистості дошкільника методи педагогічного стимулювання морального вибору дитини, мотивом якого є пізнана і засвоєна цінність іншої людини, прагнення безкорисливо дбати про її потреби, інтереси, яке одночасно є спонукую, стимулом і критерієм оцінки вчинку. Широко використовується у практиці «Метод виховних ситуацій» (І.Бех, С.Карпенчук, В.Кузьменко), який пропонує використовувати виховні та проблемні моральні ситуації як основу морального вибору особистості [2, с. 124].

Стаття не претендує на повне висвітлення проблеми використання особистісно орієнтованих освітніх технологій у формуванні особистості дошкільника. Розглянуто лише теоретичні аспекти означеної проблеми, яка є вкрай актуальною в умовах сьогодення. Існує нагальна потреба як подальшої розробки, так і впровадження пропонованих науковцями освітніх, особистісно орієнтованих технологій, прогресивних зарубіжних технологій розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання / І. Д. Бех . – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посібник / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
4. Кононко О. «Я у світі» : нова світоглядна позиція / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 1. – С. 5–9.
5. Ладивір С. Перші уроки добра / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С. 5-7.
6. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Т.Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.
7. Поніманська Т. Виховання людяності: технологічний аспект / Т.Поніманська // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 3-5.

The article is devoted to committing the up-to-date approaches to the problem of forming children personality at preschool age. The necessity of humanization of the process of upbringing preschool age children is justified.

Key words: *formation personality, personality self-identification, humanization of the process of upbringing.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксійчук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Антонець Наталія Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Апет Юлія Василівна – асистент, Магнітогорський державний університет (Росія)

Асрян Лаура Лазарівна – викладач, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Атаманчук Вікторія Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бондар Леся Вікторівна – старший викладач, Національний технічний університет України «КПІ»

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Братко Валентина Олександрівна – науковий співробітник лабораторії літературної освіти, Інститут педагогіки НАПН України

Бурдаківська Неоніла Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Віцюк Алла Анатоліївна – аспірантка, Київський університет імені Бориса Грінченка

Восвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Галаманчук Леся Людвигівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Галицька Майя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Інститут туризму федерації профспілок України (м. Київ)

Герасимова Ірина Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький національний аграрний університет

Гнатенко Ольга Сергіївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гольфельд Яків Аронович – Луганське відділення Української академії універсології

Горох Галина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Грунтей Тетяна Іванівна – аспірантка, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Депутат Наталія Іванівна – молодший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького

Докучина Тетяна Олександрівна – аспірантка, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Єдинак Геннадій Анатолійович – доктор наук фізичного виховання і спорту, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Житарюк Іван Васильович – кандидат фізико-математичних наук, доктор історичних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Запорожан Зоя Єгорівна – кандидат сільськогосподарських наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Каденко Валентина Олексіївна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Канішевська Любов Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут проблем виховання НАПН України

Карпенко Тетяна Пилипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кобилянський Олександр Володимирович – кандидат технічних наук, доцент, Вінницький національний технічний університет

Ковтун Світлана Петрівна – викладач, Кам'янець-Подільський індустріальний коледж

Койчева Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м.Одеса)

Копусь Ольга Антонівна – кандидат філологічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Кочурська Інна Вікторівна – старший викладач, Вінницьке училище культури і мистецтв ім. М. Д. Леонтовича

Кришмарел Вікторія Юріївна – кандидат філософських наук, науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Кухарчук Світлана Костянтинівна – викладач, Подільський державний аграрно-технічний університет

Кучерява Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Кучинська Ірина Олексіївна. – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Лалак Наталія Володимирівна – викладач, Мукачівський державний університет

Левковська Яна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Магнітогорський державний університет (Росія)

Леоненко Наталія Анатоліївна – викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Лопатіна Ганна Олександрівна – старший викладач, Бердянський державний педагогічний університет

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Маслюк Лілія Петрівна – старший викладач, Харківський автомобільно-дорожній університет

Мендерецький Вадим Владиславович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мозолюк Тетяна Миколаївна – викладач, Кам'янець-Подільський індустріальний коледж

Моцик Богдан Васильович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Моцик Неноніла Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Новікова Євгенія Борисівна – викладач, Харківський автомобільно-дорожній університет

Олійник Василь Федорович – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Орхова Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Острроверхова Надія Михайлівна – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України

Печенюк Майя Антонівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Підгурний Іван Станіславович – кандидат мистецтвознавства, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Понікаровська Світлана Володимирівна – старший викладач, Харківський автомобільно-дорожній університет

Пономаревський Станіслав Борисович – кандидат філологічних наук, доцент, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України

Приходько Алла Степанівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Прохоренко Леся Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки АПН України

Редько Валерій Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПН України

Рибінська Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний університет культури та мистецтв

Саєнко Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Саєнко Наталія Семенівна – кандидат педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»

Сегеда Наталія Анатоліївна – доцент, Мелітопольський державний університет імені Богдана Хмельницького

Ситник Тамара Миколаївна – професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Скрипник Наталія Станіславівна – викладач, Харківський автомобільно-дорожній університет

Старостіна Світлана Єфимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Забайкальський державний гуманітарно-педагогічний університет імені М. Г. Чернишевського (м. Чита, Росія)

Сторчова Тетяна Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Сюсюкіна Ірина Єгорівна – асистент, Магнітогорський державний університет (Росія)

Татауров Віктор Петрович – аспірант, Інститут інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України

Теренко Олена Олексіївна – аспірантка, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

Ткаченко Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Удовицька Світлана Валентинівна – науковий співробітник, Інститут проблем виховання НАПН України

Урсу Наталія Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Фасолько Тетяна Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут

Федорова Марина Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільська дитяча хорова школа

Цвяк Лариса Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького

Шамрай Ірина Юріївна – аспірантка, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Шевцов Михайло Григорович – науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Шевцова Олена Михалівна – викладач, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Шишкіна Марія Павлівна – кандидат філософських наук, завідувач відділу інформатизації навчально-виховних закладів, Інститут інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України

Юсупова Маргарита Федорівна – доктор педагогічних наук, доцент, Одеський національний морський університет

Ярова Марина Вікторівна – старший викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічна освіта: теорія і практика

Випуск 8

Здано в набір 10.03.2011 р.

Підписано до друку 27.06.2011 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 1105-3. Ум. Друк. Арк. 47.43. Обл. - вид. арк. 33.80

Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.

32300, Хмельницька обл.,

м. Кам'янець-Подільський,

вул. Кн. Кюріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276

За достовірність фактів назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори.

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.