Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить чотири рази на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 1, 2009

Суми
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
2009

УДК 371
ББК 74.00
П24

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ ім. А.С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (протокол від 26.10.2009 №3)

Редакційна колегія:

Доктор педагогічних наук, професор **Сбруєва А.А.** (головний редактор); кандидат педагогічних наук, професор **Лазарєв М.О.** (відповідальний редактор); доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України **Лозова В.І.**; доктор педагогічних наук, професор **Статівка В.І.**; доктор мистецтв, професор **Стахевич О.Г.**; доктор філософських наук, професор **Цикін В.О.**; доктор педагогічних наук, професор **Чайченко Н.Н.**; доктор педагогічних наук, професор **Михайличенко О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Козлова О.Г.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Чашечникова О.С**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Лобова О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Лоза Т.О.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Ніколаї Г.Ю.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Полякова О.М.**; кандидат філософських наук, доцент **Тарапата-Більченко Л.Г.**; кандидат психологічних наук, доцент **Тарасова Т.Б.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Коваленко С.М.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Перетятько О.В.** (відповідальний секретар).

П24 Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. – № 1. – 340 с.

Затверджено Президією ВАК України як фаховий журнал з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., № 4).

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, а також з педагогічних й методичних проблем формування мовленнєвої культури особистості.

УДК 371
ББК 74.00
© СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009

Розділ І. Проблеми теорії та історії педагогіки і освіти

УДК [371.671:070.486] «197»

О.В. Бондар
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДРУЧНИКА НА СТОРІНКАХ ЧАСОПИСУ «РАДЯНСЬКА ШКОЛА» (70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розглядаються існуючі в досліджуваний період недоліки підручників та причини їх виникнення. Створення якісного і стабільного підручника завжди було і залишається актуальним питанням для науковців, освітян, видавців та представників органів влади. Шляхи вирішення цього завдання в 70-ті роки ХХ ст. розглядаються у статті.

В статье рассматриваются существующие в исследуемый период недостатки учебников и причины их возникновения. Создание качественного и стабильного учебника всегда было и остаётся актуальным вопросом для научных работников, учителей, преподавателей, издателей и представителей органов власти. Пути решения этой задачи в 70-е гг. XX столетия рассматриваются в статье.

The Article is dedicated to illuminate existing at under investigation the period textbook defects and reasons of their origin. Creation qualitative and stable textbook always were and remains the actual question for scientific workman, teachers, publishers and representatives organ of power. The Ways of the decision of this problem in 70-ties of XX century are considered in article.

Постановка проблеми. У педагогіці проблема підручника не є новою, бо навчальна книга завжди була і залишається ключовим елементом в системі освіти. Внаслідок реформування освіти здійснюється зміна навчальних планів, програм та, звісно, підручників. З появою нових навчальних книг залишаються старі та з'являються нові проблеми підручників. Тому створення якісного підручника було і залишається актуальним. Сучасне та майбутнє в житті народу завжди тісно пов'язані з його минулим. Не знаючи минулого, не можна створювати сучасне й, тим паче, дивитися в майбутнє. Тому, зважаючи на це, розглянемо проблеми підручника, які існували в попередні роки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі підручника в різні роки приділяли увагу Ю. Бабанський, В. Беспалько, Н. Бібік, Т. Габай, Л. Занков, Д. Зуєв, І. Зязюн, Я.А. Коменський, В. Краєвський, Я. Кодлюк,

Н. Менчинська, А. Полякова, О. Савченко, М. Скаткін, К. Ушинський, А. Фурман, Л. Чосік, та інші.

Мета статті – дослідження особливостей висвітлення проблеми підручника на сторінках часопису «Радянська школа» в 70-ті роки XX ст. Стаття побудована на матеріалі аналізу публікацій усіх номерів журналу «Радянська школа» з 1970 по 1979 роки XX ст.

Виклад основного матеріалу. На початку 70-х років XX століття за рішеннями XXIII та XXIV з'їздів КПРС здійснювався перехід до загальної середньої освіти дітей шкільного віку, яка повинна була забезпечити знання учнями основ наук, політехнічну й трудову підготовку. У цей час розв'язувалось завдання переходу на новий зміст освіти [3; 6].

В Україні була проведена велика робота щодо підготовки переходу всіх четвертих класів загальноосвітніх шкіл на предметну систему викладання і на нові навчальні програми. В IV і V класах проводився експеримент, завданням якого «було перевірити доступність змісту нових програм для учнів, дослідити процес навчання за новими підручниками, відповідність їх програмі, теоретичний і методичний рівень викладу матеріалу, якість засвоєння його дітьми, узагальнити досвід роботи вчителів» [3, 2]. Експериментальна перевірка дала можливість набути певного досвіду вивчення нового змісту освіти, удосконалити проекти нових програм і підручників.

В статті Є.С. Березняка «Підсумки переходу на новий зміст освіти та завдання підвищення якості знань учнів» [2] зазначалося, що перехід шкіл на нові навчальні плани і програми викликав потребу створення нових або удосконалення вже діючих підручників. При створенні нових та доопрацюванні старих підручників основна увага приділялась методологічній основі навчальних книг, науковості викладу матеріалу та побудові методичного апарату, система вправ якого забезпечувала б засвоєння навчального матеріалу і сприяла б формуванню в учнів марксистсько-ленінського світогляду, розвитку у них пізнавальних можливостей. Також в статті зазначалось на те, що підручники, за якими працювали школи, в основному, відповідали вимогам нових програм, більш повно відображали досягнення тогочасної науки і техніки, відрізнялися системністю і доступністю у викладі матеріалу. Але, поряд з цим, чимало підручників потребували удосконалення або переробки,

розвантаження від другорядного чи надмірного фактичного матеріалу. Так, великими за обсягом були підручники з українського читання, нової та новітньої історії, економічної географії СРСР та ін.

Також в 70-ті роки ХХ ст. в Україні були опрацьовані нові навчальні плани, програми та підручники з предметів, специфічних для республіки, здійснена їх масова експериментальна перевірка, більшість була запроваджена у практику. В цих програмах і підручниках було «значно розширено коло теоретичних знань за рахунок деякого скорочення описового та інформативно-довідкового матеріалу, а також «переміщення» теоретичного матеріалу з старших класів у середні і частково – в молодші» [12, 8]. Але створення повноцінних програм і підручників не завершувалося їх написанням – вони мали витримати серйозну та всебічну перевірку в школах. В практичній роботі по впровадженню нового змісту освіти вчителі натрапили на деякі труднощі. Так, виявилося, що частина програм і підручників потребували серйозного доопрацювання. Автори навчальних книг вміщували матеріал, що віджив своє, переобтяжували підручники другорядним матеріалом та інформаційними даними, які до того ж не завжди сприяли ідейно-політичному вихованню учнів. Такі претензії вчителі висловлювали до деяких підручників з української літератури, історії й географії Української РСР, з української мови тощо [4; 12].

Чітка структура знань у програмах і підручниках була одним з ефективних засобів усунення перевантаження учнів, бо добре «організовані» знання легше засвоюються і міцніше запам’ятовуються. Як відзначав член-кореспондент АПН СРСР М.М. Скаткін у 1973 році, підручники до того часу давали остаточні висновки науки у вигляді інформації про встановлені істини. Дуже рідко розкривалися проблеми, що поставали перед наукою, не показувалась суперечливість у виборі шляхів пошуку їх розв’язання. При такому викладі наука поставала перед учнями уже в «остаточній» формі, як набір готових істин. Такі серйозні недоліки, що властиві були тогочасним підручникам, на думку М.М. Скаткіна, можливо було подолати за допомогою проблемного викладу матеріалу в навчальних книгах [10].

Як зазначає науковець, ідея навчання шляхом постановки проблем повинна була здійснюватись і через методичний апарат підручника: в ньому мали знайти належне місце проблемні запитання, завдання дослідницького

характеру. Це повинно було допомогти усунути ще один суттєвий недолік багатьох тогочасних підручників – сухість викладу, запобігти якому можна було, включивши до підручників хрестоматійний матеріал. За словами М.М. Скаткіна, у підручниках мала знайти своє відображення ідея індивідуалізації навчання. Для цього бажано було включити до них додаткові, ускладнені статті і задачі, котрі вчитель міг, крім обов'язкового матеріалу, запропонувати сильнішим учням. Для відображення структури знань у підручниках необхідно було широко використати різні класифікаційні таблиці, структурні схеми і формули, виготовлені поліграфічним способом (шрифти, рамки тощо), виділяючи узагальнюючі ідеї [10].

Робота з вдосконалення підручників продовжувалася для того, щоб усі вони стали стабільними. При цьому увага зверталася на забезпечення підвищення наукового рівня викладу матеріалу, посилення його ідейної спрямованості, наступність змісту підручників на різних етапах навчання, поліпшення міжпредметних зв'язків, усунення зайвого дублювання тощо. Також однією з вимог до нових підручників було більш глибоке виховання у школярів почуття радянського патріотизму, соціалістичного інтернаціоналізму, громадянського і військового обов'язку, виховання учнів на революційних, бойових, трудових традиціях Комуністичної партії, радянського народу і його Збройних Сил, вивченню теоретичної спадщини, життя і діяльності В.І. Леніна, документів КПРС, праць Л.І. Брежнєва. Вдосконалені підручники мали допомогти вчителю у виробленні в учнів навичок самостійно працювати з книгою, у формуванні потреби збагачувати і розширювати свої знання. В 70-ті роки XX ст. Міністерством освіти СРСР і Міністерством освіти України передбачалося значне скорочення обсягів майже всіх підручників. В школах республіки продовжувалася робота по створенню бібліотечних фондів підручників [7; 8].

У цей період (70-ті роки XX століття) було розпочато перехід на безкоштовне користування підручниками, намічено план видання вдосконалених навчальних книг. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про перехід на безплатне користування підручниками учнями загальноосвітніх шкіл» підвищувала відповідальність не лише видавців і працівників друкарень за високий рівень підготовки та поліграфічного виконання підручників, а й педагогічних колективів за їх ефективне використання. В Україні проводилась операція «Живи, книго!»,

працювали «книжкові лікарні», гуртки юних палітурників, організовувалися конкурси на краще збереження книги. Колектив видавництва «Радянська школа» на сторінках однойменного часопису закликав своїх читачів, піонерські, комсомольські й учнівські організації розгорнути широку пропаганду бережливого ставлення до підручників, організувати конкурси між класами, ланками, окремими учнями, втілити девіз»Бережи підручник!» в кожну школу, кожний клас [1].

У зв'язку з переходом загальноосвітньої школи на новий зміст навчання особливо актуальною поставала проблема створення відповідних підручників і навчальних посібників. З цією метою у видавництві «Просвещение» кілька років працювала група з проблем підручника, проводилися всесоюзні і республіканські науково-практичні конференції, на яких науковці, працівники народної освіти, охорони здоров'я і творчих спілок шукали шляхи вдосконалення змісту і принципів побудови тогочасного шкільного підручника [9].

Працюючи над удосконаленням і створенням навчальних книг, науковці й освітяни-практики зважали на досвід їх створення, набутий в педагогічній практиці минулого. Так, наприклад, було звернуто увагу на методику створення навчальних посібників для дорослих, яку розробили вчителі недільних шкіл у XIX столітті. Успіх «Книги взрослых» пояснювався тим, що вона, по-перше, була наслідком колективної праці вчителів-практиків, науковців і фахівців з різних галузей знань. По-друге, чітко вироблені програми всіх розділів посібника, які готувалися підкомісіями, розглядалися і стверджувалися загальною комісією.

Відповідно до вироблених програм для літературного розділу було вирішено добирати тільки кращі твори або уривки, а для інших – добирати або писати власні матеріали. По-третє, перед включенням матеріалів у посібник чимале значення мала їх апробація. Після затвердження програм розділів робота йшла у двох напрямках: спочатку добиралися і писалися матеріали, а потім вони розглядалися, рецензувалися тощо. За встановленим порядком матеріали подавались у відповідну підкомісію, де їх перечитували і обговорювали. Якщо виникали якісь сумніви щодо сприймання, їх апробовували серед учнів певної підготовки, а вже потім разом з письмовим звітом про результати апробування розглядали їх повторно. По-четверте, широке і тривале

обговорення структури посібника і програм його розділів відбувалося не лише в недільних школах, які брали участь у створенні «Книги взрослых», а й під час роботи II з'їзду діячів з технічної і професійної освіти в Росії. Загалом робота над посібником тривала шість років. Методика створення навчальних посібників, вироблена Харківською школою Х.Д. Алчевської у співдружності з іншими недільними школами, науковцями і фахівцями з різних галузей знань і понині, на нашу думку, становить інтерес для всіх, хто займається проблемами підручника [9].

Одне із завдань, що стояло перед школою того часу – розвиток активності й самостійності школярів. Ключовою проблемою педагогіки і школи було навчити учнів вчитися, виробити ще в школі стійкий інтерес до знань і прагнення до самостійного збагачення ними [7;12].

На сторінках часопису «Радянська школа» зазначалося, що завданням загальноосвітньої школи того часу було не лише озброювати учнів знаннями основ наук, а й розвивати їхні здібності, навчати самостійно і творчо мислити, формувати необхідні розумові вміння, навички і тим самим готувати їх до майбутньої практичної діяльності. В публікаціях вищезазначеного журналу мова йшла про те, що в діючих на початку 70-х років XX ст. шкільних підручниках завдань на порівняння і на формування в учнів міцних обчислювальних навичок було дуже мало, і вони були переважно однакової складності. Так, наприклад, зазначалося, що в підручниках з історії для IX–X класів завдань на порівняння приблизно 15% загальної кількості логічних завдань. Тому пропонувалося вдосконалити шкільні підручники, подавши в них систему завдань, яка б давала учням достатню практику в різноманітних розумових процесах [5].

У 70-ті роки XX ст. увага освітян приділялась і викладанню іноземних мов. Так, на сторінках журналу «Радянська школа» підкреслювалося, що більшість випускників шкіл слабо володіли розмовною мовою, їм важко було розуміти співрозмовників, переказувати прочитане. В зв'язку з цим Міністерством освіти УРСР було розроблено проекти стабільних програм з іноземних мов для всіх типів шкіл, підготовлено оригінальні підручники [6].

У системі середньої освіти важливе місце належало вечірнім (змінним) та заочним загальноосвітнім школам. Так, наприклад, на

початку 70-х років ХХ ст. кожний п'ятий учень одержував атестат про середню освіту у вечірній школі. Тому не випадково в Міністерстві освіти УРСР розглядалися питання про роботу відділів народної освіти, зокрема Хмельницької області, по поліпшення загальноосвітньої підготовки працюючої молоді. Серед виявлених недоліків було повільне створення бібліотечних фондів підручників для забезпечення ними учнів, особливо заочних шкіл. Так, вказувалося на те, що на 18,7 тис. учнів цих шкіл налічувалося всього 4,3 тис. примірників або один підручник на 4 учні. В зв'язку з цим колегія Міністерства освіти УРСР і секретаріат ЦК ЛКСМУ зобов'язали обласний відділ народної освіти та обласний комітет ЛКСМУ вжити заходів до усунення недоліків у роботі по підвищенню загальноосвітнього рівня працюючої молоді, зокрема значно поповнити бібліотечні фонди підручників [6].

Також на сторінках журналу «Радянська школа» зазначалося, що середні спеціальні навчальні заклади не повністю були забезпечені шкільними підручниками з загальноосвітніх предметів. З першого вересня 1972 року середні спеціальні навчальні заклади республіки перейшли на нові навчальні плани, які істотно відрізнялися від старих. Звідси виникла потреба в таких підручниках зі спеціальних предметів, які б орієнтували на зв'язки з загальноосвітніми предметами як за змістом викладу матеріалу, так і за своїм методичним апаратом [11].

Висновки. Аналізуючи статті часопису «Радянська школа» з питань проблем підручника в 70-ті роки ХХ ст., можна зробити такі висновки:

- так само, як і в 50-60-ті роки ХХ ст., удосконалення існуючих і створення нових підручників здійснювалося під впливом партійних настанов;
- увага приділялася методологічній основі навчальних книг, науковості викладу матеріалу та побудові методичного апарату в них;
- пропонувалося подати в шкільних підручниках систему завдань, яка б давала учням достатню практику в різноманітних розумових процесах;
- так само, як і в 60-ті роки ХХ ст., звучала вимога про необхідність проблемного викладу матеріалу в навчальних книжках, а також наявність в них проблемних запитань і завдань дослідницького характеру;
- було розпочато перехід на безплатне користування підручниками;

- як і в 60-ті роки, зверталась увага на бережливе ставлення до навчальних книг;
- при створенні нових підручників та вдосконаленні існуючих приділялась увага історичній спадщині;
- проводилась експериментальна перевірка нових програм і підручників;
- вказувалося на недостатнє забезпечення підручниками шкіл працюючої молоді (вечірніх, заочних) та середніх спеціальних навчальних закладів.

З точки зору сьогодення, перспективним напрямом подальших наукових пошуків є обґрунтування вимог до сучасних підручників з урахуванням думок науковців і освітян-практиків попередніх років.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережливо ставитись до підручників! // Рад.шк. – 1978. – №11. – С. 86.
2. Березняк Є. С. Підсумки переходу на новий зміст освіти та завдання підвищення якості знань учнів / Є. С. Березняк // Рад.шк. – 1976. – № 4. – С.29 – 37.
3. До нових успіхів у творчій праці // Рад.шк. – 1970. – № 9. – С.1 – 5.
4. За високу ефективність і якість навчально-виховної роботи // Рад.шк. – 1979. – № 3. – С.88 – 96.
5. Кагальняк Г. І. Формувати в учнів уміння порівнювати об’єкти / Г. І. Кагальняк // Рад. шк. – 1971. – № 3. – С. 42 – 46.
6. Маринич О. М. Завдання шкіл та органів народної освіти у новій п’ятирічці / О. М. Маринич // Рад.шк. – 1971. – № 9. – С. 1 – 12.
7. Маринич О. М. Про роботу педагогічних колективів шкіл республіки по дальшому поліпшенню навчання і комуністичного виховання учнів відповідно до завдань, поставлених XXV з’їздом КПРС і XXV з’їздом Компартії України / О. М. Маринич // Рад.шк. – 1977. – № 6. – С. 3 – 14.
8. Маринич О. М. Рішення XXV з’їзду КПРС і завдання загальноосвітньої школи / О. М. Маринич // Рад.шк. – 1976. – № 6. – С. 3 – 12.
9. Мухін М. І. Як створювалися навчальні посібники для дорослих / М. І. Мухін // Рад.шк. – 1976. – № 5. – С. 95 – 98.
10. Скаткін М. М. Перспективи розвитку радянської школи / М. М. Скаткін // Рад.шк. – 1973. – № 1. – С. 7 – 15.
11. У Міністерстві освіти УРСР // Рад.шк. – 1973. – № 6. – С. 104 – 106.
12. Ярмаченко М. Д. Актуальні проблеми педагогічної науки / М. Д. Ярмаченко // Рад.шк. – 1975. – № 1. – С.8 – 17.

УДК 37.013.43(09)(477)«19.1940-1950»

О.А. Жиров
Полтавський державний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-х – ПОЧАТОК 50-х років ХХ ст.)

У статті розглянуто особливості культурно-освітнього процесу в Україні у післявоєнний період; розкрито динаміку кількісного зростання клубних закладів та мережі гуртків художньої самодіяльності в Українській РСР у перші післявоєнні роки; проаналізовано заходи й постанови уряду, спрямовані на відбудову та розширення культурно-освітніх закладів і поліпшення стану навчально-виховної роботи в них.

В статье рассматриваются особенности культурно-образовательного процесса на Украине в послевоенный период; раскрывается динамика количественного увеличения клубных учреждений и сети кружков художественной самодеятельности в Украинской ССР в первые послевоенные годы; анализируются мероприятия и постановления правительства, направленные на восстановление и расширение культурно-образовательных учреждений и улучшение состояния учебно-воспитательной работы в них.

The features of cultural and educational process in Ukraine in a post-war period are considered; the dynamics of quantitative growth of club establishments and network of groups of artistic independent action in Ukrainian SSR in the first post-war years is exposed; measures and decisions of government, directed on renewal and expansion of cultural and educational establishments improvement of the state of educational and up-bringing work in them are analyzed.

Постановка проблеми. Сучасний період державотворення характеризується посиленням ролі історико-педагогічних знань, інтересу до досвіду минулого. Це створює необхідні умови для органічного поєднання сучасних освітніх концептуальних підходів з історією та культурою українського народу.

Важливе місце в історії України посідає період післявоєнного десятиліття. Дискусії з концептуальних проблем відбудови після Другої світової війни продовжуються, і це ще раз засвідчує важливість вивчення окремих аспектів, у тому числі й функціонування культурного життя, діяльності людей інтелектуальної праці в умовах відбудови та утвердження тоталітарного режиму в Україні. У зв'язку з цим дослідження наукової проблеми розвитку вітчизняної культури й мистецтва у другій половині 40-х–у 50-ті роки ХХ ст. є досить актуальним і має як теоретичне, так і прикладне значення.

Аналіз актуальних досліджень. Ця проблематика активно розроблялася в історіографічній літературі. Серед узагальнюючих праць, в

яких історики намагалися переосмислити події повоєнного часу в різних сферах життя України, необхідно відзначити дослідження В. Барана, В. Даниленка, Ю. Кондуфора, В. Литвина. Змінам у соціально-економічному, політичному і культурному розвитку країни періоду сталінізму, розкриттю основних складових системи радянського тоталітаризму присвячені праці В. Даниленка, Г. Касьянова, С. Кульчицького, Ю. Шаповала. Наслідки війни для України проаналізовані в дослідженнях І. Дробота, М. Коваля, В. Кучера, А. Слісаренка, П. Чернеги. Дозвілля населення вивчалося у працях Г. Горобця, Б. Грушина, Є. Зазерського, В. Зінича, Б. Колпакова, В. Патрушева. О. Замлинська, І. Золотоверхий, І. Крип'якевич, В. Русанівський, Ю. Станішевський, Л. Шевченко, В. Юрчук проаналізували культурні процеси в Україні у 1943–1953 рр. Заслуговують на увагу дисертаційні дослідження В. Кононенко, А. Корнейко, Р. Попп та В. Ткачука, в яких науковці висвітлюють соціально-політичні процеси в західноукраїнських землях у перше повоєнне десятиліття, життя інтелігенції Львова у 1945 – 1953 рр., суспільно-політичні настрої та моральний стан населення в повоєнний період. Отже, аналіз наукової розробки проблеми в історико-культурному, педагогічному та мистецтвознавчому аспектах дозволяє констатувати, що, незважаючи на важливість періоду післявоєнної відбудови для осмислення історико-педагогічних здобутків, він є одним із найменш досліджених в історії вітчизняної педагогіки і мистецтва й потребує ґрунтовнішого вивчення.

Мета статті – на підставі виявленого комплексу джерел, усебічного вивчення історіографії з'ясувати особливості культурно-освітнього розвитку українського народу в повоєнний період.

Виклад основного матеріалу. В історії України післявоєнний період характеризувався складними відбудовчими процесами, що було зумовлено ліквідацією наслідків Великої Вітчизняної війни. Це був час морального і духовного піднесення українського народу, зростання його національної самосвідомості, культури, освіти й мистецтва.

На тлі тогочасної політичної та економічної ситуації у країні швидких обертів набирає культурне будівництво. Керуючись рішеннями союзних партійних і державних органів про народну освіту, про культуру, партійні й радянські органи республіки розгорнули величезну роботу, спрямовану на втілення планових п'ятирічних накреслень у справі задоволення

повсюдного прагнення населення України до навчання, до знань. До найважливіших напрямів повоєнної діяльності в Україні були віднесені відновлювальні процеси у сфері культури, які розглядалися в органічному зв'язку з усіма іншими проблемами багатогранного відбудовчого процесу. Наголошувалося, що фундаментальними підвалинами відновлення культурного життя є прискорення відбудови економіки. Проте в умовах, коли на перший план виходила відбудова важкої промисловості і нарощування воєнного потенціалу, на інші сфери життя, у тому числі й на культуру, не вистачало коштів. Так, згідно з архівними даними, Комітет у справах культурно-освітніх закладів при Раді Міністрів УРСР на період першої п'ятирічки було заплановано 33,0 млн крб., Комітету в справах мистецтв при Раді Міністрів УРСР – 50,0 млн крб., тоді як Міністерству промисловості будівельних матеріалів УРСР – 286,0 млн крб. Саме тому видатки на культуру концентрувалися на найважливіших об'єктах – школах, вищих навчальних закладах, науково-дослідних установах. Без налагодження їх роботи відбудова економіки була неможлива.

Важливим показником духовного відродження культурно-освітньої галузі в цей період стає розвиток різних видів мистецтв. Зусиллями талановитих митців України відновлювалося театральне, хореографічне, музичне, образотворче мистецтво та кіно. Вже у 1944 р. було завершено реевакуацію установ і закладів культури. На початку 1944 р. РНК УРСР і ЦК КП(б)У прийняли постанову «Про переїзд Президії ВР УРСР, РНК УРСР, ЦК КП(б)У, наркоматів і центральних організацій УРСР до м. Києва із Харкова», що стало позитивним явищем у культурно-освітньому житті країни.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок: якщо 20-30-ті роки ХХ ст. були періодом активного становлення всього українського народного мистецтва (з'являються нові жанри і форми, створюються професійні та аматорські колективи, проводяться олімпіади, огляди, фестивалі народної творчості, з'являються перші ґрунтовні теоретичні праці), то 40-ві роки – це час уповільненого розвитку, пов'язаного з ідеологічними гальмами радянських часів, зокрема з насаджуванням соціалістичного реалізму в мистецтво, боротьбою з проявами націоналізму, космополітизму, що на певний період виводить народну хореографію з кола наукових інтересів. Таким чином, погоджуючись із думкою істориків, мистецтвознавців і дослідників, зазначимо, що у процесі відбудови

культурно-освітнього життя українська культура в цілому потрапила під посилений ідеологічний тиск сталінського режиму: зазнала постійних переслідувань, нищилась як культура національна і формувалася як культура класова. Це привело до формування й усвідомлення в суспільстві нових підходів до оцінки ситуації у країні. В Україні розгортається інтенсивний пошук нових сфер і форм самореалізації в культурі та науці.

Архівні матеріали засвідчують, що протягом четвертої п'ятирічки Рада Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У прийняли низку постанов, спрямованих на відбудову та розширення культурно-освітніх закладів і поліпшення стану навчально-виховної роботи в них: «Про заходи до стимулювання соціалістичного змагання між працівниками клубних установ і масових бібліотек системи комітету в справах культурно-освітніх установ при РНК УРСР», «Про збільшення капіталовкладень Комітету у справах мистецтв при Раднаркомі УРСР», «Про план відбудови районних будинків культури та клубів у сільських місцевостях УРСР на 1946 р.», «Про хід виконання постанови «Про заходи до поліпшення роботи сільських і колгоспних клубів», «Про підготовку та участь у концерті, присвяченому 1-й сесії Верховної Ради СРСР, танцювального колективу художньої самодіяльності трудових ресурсів УРСР», «Про підготовку до Всесоюзного огляду музичного і хореографічного самодіяльного мистецтва робітників і службовців» тощо. На нашу думку, сам факт ухвалення подібних постанов свідчить про те, що керівні органи країни приділяли велику увагу відновленню культурного життя, збагаченню духовної сфери населення.

Починаючи з 1946 р., відбудовчі процеси почали відбуватися значно інтенсивніше. Серйозні зусилля в цей час були спрямовані на відновлення мережі клубних установ. У післявоєнний період клуби стають невід'ємною частиною радянського суспільного життя. Вони посідають важливе місце в політичному і культурному вихованні трудящих поряд з іншими установами – школами, театрами, кіно, радіо, бібліотеками, музеями. У фондах ЦДАВО України [5, 27–41; 6, 1; 7, 1; 8, 1] збереглися документи, які дозволяють простежити динаміку кількісного зростання клубних закладів в Українській РСР у перші післявоєнні роки (рис. 1).

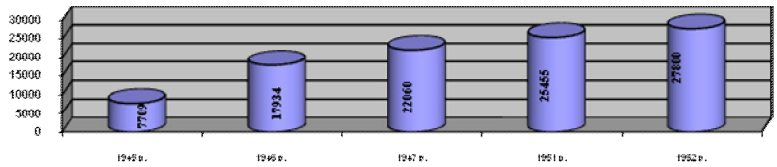


Рис. 1. Розвиток мережі клубних закладів в УРСР

Ці діаграми засвідчують стрімке збільшення кількості клубних установ, що сприяло посиленню їх ролі у справі виховання людей, культурного відпочинку та проведення вільного часу.

Ознайомлення з діяльністю клубних установ у післявоєнний період дозволило визначити основні напрями їх роботи: а) популяризація новітніх досягнень науки, техніки й передової практики; б) поширення наукових знань серед населення; в) розвиток художньої самодіяльності і народної творчості, організація культурного відпочинку й художнього обслуговування трудящих; г) сприяння розвитку фізичної культури і спорту; д) надання допомоги школам у проведенні позашкільної культурно-виховної роботи з дітьми [9, 10]. Отже, характерною особливістю клубної роботи стає тісний зв’язок наукової діяльності, навчально-виховного процесу і культурного відпочинку.

У процесі дослідження встановлено, що на початку 50-х років ХХ ст. культурно-освітнє будівництво поступово зазначає певних змін. Характерною тенденцією стає спорудження палаців і будинків культури – комплексів культурно-освітніх установ, що включають кінозал, бібліотеку, читальню, театральну сцену, приміщення для занять спортом, кімнати для роботи самодіяльних гуртків. Найбільшим досягненням відбудови стало функціонування державної культурно-освітньої установи на території кожної сільської ради [3, 497]. Станом на 1 січня 1955 р. в УРСР діяло 28163 клубних закладів усіх типів і відомств, у тому числі в сільській місцевості 25698 клубів. Отже, відбудова матеріально-технічної бази культурно-освітніх закладів, на нашу думку, стала важливою передумовою відродження культури і мистецтва в післявоєнний період. Культурно-освітні установи розгорнули різноманітну за своїми формами роботу, спрямовану на виховання трудящих, мобілізацію їх на виконання завдань партії з відбудови та подальшого розвитку всіх галузей народного господарства.

Одним із провідних чинників піднесення культури і впливу на широкі маси в цей час стає художня самодіяльність. За роки відбудови в царині

аматорського мистецтва і традиційної культури відбулися помітні зрушення, які спричинили докорінну зміну культурно-ціннісних орієнтирів і художньої свідомості митців оновленого соціуму. Художня самодіяльність стає найпопулярнішою і наймасовішою формою народної творчості й культурно-освітньої роботи.

У процесі дослідження питання щодо становлення та розвитку художньої самодіяльності виявлено, що ще під час воєнних дій у 1944 р. були прийняті важливі відносно подальшого розвитку самодіяльного мистецтва постанови: «Про відновлення колективів художньої самодіяльності в Україні», «Про збирання фольклору, створеного за час Вітчизняної війни, та проведення республіканської наради практиків-збирачів фольклору», «Про проведення обласних оглядів художньої самодіяльності УРСР», «Про проведення Республіканської олімпіади художньої самодіяльності УРСР», що свідчило про розуміння державою важливої культурно-освітньої ролі самодіяльного мистецтва. Вивчення «Матеріалів про розвиток народної творчості і самодіяльного мистецтва в Українській РСР» доводить, що важливими напрямами розвитку художньої самодіяльності були визначені огляди, фестивалі, олімпіади, організація збирання фольклорного матеріалу. Розквіт художньої самодіяльності став визначним культурно-просвітницьким явищем досліджуваного періоду. Базою для функціонування художньої самодіяльності в післявоєнні роки стають культурно-освітні установи. Для будь-якого підприємства чи закладу освіти в цей час престижним уважалося мати власний танцювальний колектив, хор, оркестр, драматичний гурток. Найважливішим завданням, яке ставила держава перед клубними установами, була організація самодіяльної художньої творчості.

Найбільшого поширення художня самодіяльність набула у вигляді гуртків. У перші повоєнні роки при культурно-освітніх установах відновили роботу численні гуртки за різними напрямами роботи. Знайдені в ЦДАВО України матеріали засвідчують, що якщо станом на 1 січня 1945 р. в Україні було 12200 гуртків художньої самодіяльності і 153900 гуртківців, то на 1 жовтня 1945 р. – 19272 гуртки і 258753 гуртківці. Станом на 1 січня 1946 р. в Україні налічувалося 21787 гуртків, які охоплювали 260000 учасників. Ще за рік кількість гуртків зросла на 10541 та на 129906 учасників. Згідно з річним звітом Управління

художньої самодіяльності Комітету в справах культурно-освітніх установ УРСР за 1947 р. виявлено збільшення мережі гуртків художньої самодіяльності за рік [1, 1]. Ці дані відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Розвиток мережі гуртків художньої самодіяльності в Україні станом на 1947-1948 рр.

Кількість / Назва гуртків	гуртків	учасників	гуртків	учасників
	на 1.1.1947 р.		на 1.1.1948 р.	
драматичні	13318	163016	15079	193465
хорові	9061	125221	11036	174142
музичні	5407	49307	7059	59612
танцювальні	1896	19180	2457	29369
образотворчі	107	1392	149	1508
інші	2539	31790	1066	16886
Разом	32328	389906	36846	474982

З архівних матеріалів за 1947 – 1949 рр. дізнаємося, що станом на 1 січня 1948 р. в Україні працювало 36846 гуртків (у них брали участь 474982 особи), З яких танцювальних – 2457 (відвідувало 29369 осіб). Станом на 1 січня 1949 р. уже було 40946 гуртків (загальна кількість учасників – 516831). У 1950 р. свою діяльність здійснювало 46934 гуртки з кількістю 589476 осіб. З кожним роком кількість гуртків художньої самодіяльності невпинно збільшувалась, а отже, і посилювалася їх роль у справі виховання підростаючого покоління.

На початку 50-х років XX ст. найпоширенішою формою культурно-освітньої роботи серед населення стають драматичні, хорові, танцювальні та музичні гуртки. Кількісні показники гуртків художньої самодіяльності за 1953 – 1954 рр. відображено в табл. 2 [10, 85].

Отже, дані табл. 1 і 2, науковий аналіз архівних матеріалів дає можливість стверджувати, що загальною тенденцією розвитку культурно-освітньої галузі протягом 40–50-х років XX ст. стало збільшення загальної кількості клубних установ, питомої ваги гуртків художньої самодіяльності та кількості учасників у них.

Таблиця 2

Розвиток мережі гуртків художньої самодіяльності в Україні станом на 1953-1954 рр.

Кількість гуртків		Кількість учасників		Напрями гуртків
1953	1954	1953	1954	
13286	14299	282800	304600	хорові
7338	7568	67600	74600	музичні
17156	17590	240000	246700	драматичні
4429	7688	43400	73700	танцювальні
888	833	9600	10900	образотворчі
43097	47978	643400	710500	Усього

Активізації творчої діяльності самодіяльних колективів й окремих аматорів значною мірою сприяла організація і проведення в післявоєнний період оглядів та олімпіад художньої самодіяльності, основними завданнями яких було: популяризація досягнень і демонстрація творчих успіхів гуртків художньої самодіяльності, виявлення та масове поширення кращого досвіду і зразків роботи гуртків художньої самодіяльності, широке залучення культурних і мистецьких сил республіки до повсякденної та активної участі в подальшому розвиткові художньої самодіяльності [4, 25]. Спеціально до олімпіад, оглядів масовим тиражем видавалися репертуарні збірки та методична література для гуртків художньої самодіяльності. За матеріалами олімпіад знімалися художньо-документальні фільми. Аналіз архівних матеріалів засвідчує, що під час підготовки і проведення оглядів та олімпіад художньої самодіяльності збільшувалась кількість гуртків та їх учасників, значно покращувалась навчально-виховна робота в них, розширювався репертуар самодіяльних колективів, удосконалювалась виконавська майстерність.

Проведене дослідження дало можливість установити, що, починаючи з 1944 р., щорічно проводилися республіканські олімпіади та огляди художньої самодіяльності, зміст і діяльність яких визначали відповідні постанови Ради Міністрів УРСР. Отже, олімпіади та огляди художньої самодіяльності відігравали важливу культурно-освітню роль у перше післявоєнне десятиліття, оскільки мобілізували людей на нові творчі зрушення, сприяли масовому залученню до художньої самодіяльності, формуванню всебічно розвиненої особистості.

Незважаючи на посилену увагу керівництва держави до розвитку художньої самодіяльності, у перші післявоєнні роки рівень колективів у цілому не відповідав запитам суспільства. Для вирішення цього питання потрібні були екстрені заходи щодо підвищення якісного рівня мистецтва.

Дослідження довело, що головною проблемою в цей час стає нестача керівних кадрів. Потреба у кваліфікованих кадрах відчувалася майже у всіх жанрах. Надаючи великого значення діяльності культурно-освітніх установ з виховання трудящих, партійні організації вживали низку заходів, спрямованих на активізацію роботи клубів, гуртків, театрів, бібліотек, музеїв. По-перше, підвищенню рівня керівництва ними сприяло створення у 1945 р. при Раді Народних Комісарів УРСР Комітету в справах культурно-освітніх установ, а при виконкомах обласних, міських і районних Рад депутатів трудящих – відділів культурно-освітньої роботи. Ці установи здійснювали керівництво всією культурно-освітньою роботою серед населення країни, спрямоване на піднесення культурного рівня і політичної активності народу. При Комітеті в справах культурно-освітніх установ активно починає працювати Управління художньої самодіяльності, основними завданнями якого стали: 1) перебудова репертуару гуртків та одинаків виконавців й очистка його від усього безідейного, низькопробного й застарілого та поліпшення ідейної і творчої роботи в гуртках; 2) створення нового репертуару для гуртків художньої самодіяльності; 3) підвищення кваліфікації керівників гуртків художньої самодіяльності; 4) проведення республіканських та всеукраїнських конкурсів, олімпіад, оглядів художньої самодіяльності [2, 2–3]. Крім того, була організована робота зі збирання й класифікації фольклору, використання його записів у гуртках художньої самодіяльності. По-друге, приймаються постанови, які мали на меті якісне зростання керівних кадрів: «Про підвищення кваліфікації керівників гуртків художньої самодіяльності Західних областей УРСР» (1945 р.), «Про проведення наради практиків-збирачів фольклору Західних областей УРСР» (1945 р.), «Про проведення огляду-наради кращих носіїв фольклору» (1945 р.), «Про заходи подальшого поліпшення керівництва самодіяльним мистецтвом робітників і службовців» (1947 р.) тощо. Було запропоновано проведення, по-перше, постійно діючих шестимісячних курсів та переатестації керівників; по-друге, дворічних курсів з підготовки керівників танцювальних колективів; по-третє, постійно діючих семінарів для молодих викладачів танцю. Проте на заваді стала відсутність резерву фахівців. На

початку 50-х років XX ст. на факультетах культурно-освітньої роботи у Харківському, Московському й Ленінградському інститутах культури (у той час вони називалися бібліотечними) почала здійснюватися підготовка організаторів-методистів клубної роботи і викладачів клубної справи для спеціальних технікумів, які опановували певні навички роботи із самодіяльними колективами. Таке нововведення значно покращило стан керівної роботи в колективах художньої самодіяльності і сприяло подальшому розвитку цієї форми народної творчості. Важливою подією на шляху до подальшого розвитку самодіяльності стало створення Міністерства культури УРСР на підставі Указу Президії Верховної Ради УРСР від 10 квітня 1953 р. «Про перетворення союзно-республіканських Міністерств Української РСР». Ми погоджуємося із думкою Ю. Кондуфора, який зазначав, що «здійснення цього важливого організаційного заходу сприяло поліпшенню планомірного загальнодержавного керівництва багатогранним культурним життям країни, у тому числі й діяльністю культурно-освітніх установ» [3, 497].

Висновки. Отже, основними особливостями культурно-освітнього процесу в перше післявоєнне десятиліття було відновлення й розвиток культури і мистецтва, відбудова матеріальної бази культурних установ, створення широкої мережі художньої самодіяльності, зміцнення досягнутих успіхів, активне використання накопиченого досвіду, подальші пошуки свого шляху й перебудова роботи на нових соціально-естетичних засадах. За цей час у країні змінилися матеріальні умови діяльності гуртків, сформувалася система державного керівництва самодіяльністю, підготовки кадрів, з'явилися нові форми та жанри, значно посилився морально-естетичний потенціал художньої самодіяльності. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми і потребує подальшого розгляду та аналізу історико-педагогічної спадщини провідних педагогів і митців цього періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годовой отчет о работе Управления художественной самодеятельности комитета и Центрального Дома народного творчества УССР за 1947 год // ЦДАВО України. – Ф. 4762. – Оп. 1. – Спр. 149, – 49 арк.

2. Годовые отчеты о работе Управления художественной самодеятельности комитета и Центрального Дома народного творчества УССР за 1946 год // ЦДАВО України. – Ф. 4762. Оп. 1. – Спр. 60. – 66 арк.

3. История Украинской ССР : в 10 т. / [под ред. Ю. Ю. Кондуфора]. – К. : Наук. думка, 1985. – Т. 9 : Украинская ССР в период построения развитого социалистического общества (1945 – нач. 60-х гг.). – 1985. – 582 с.

4. Матеріали з питань діяльності Комітету в справах культурно-освітніх установ Української РСР, 1947 р. // ЦДАВО України. – Ф. 2. – Оп. 7. – Спр. 5559. – Арк. 24 – 47.

5. Матеріали про роботу клубних установ України, 1952 р. // ЦДАВО України. – Ф. 2. – Оп. 8. – Спр. 7121. – 68 арк.

6. Отчет о работе клубных учреждений по УССР за 1947 год (ф. 80-Б) // ЦДАВО України. – Ф. 582. – Оп. 10. – Спр. 237. – 143 арк.

7. Отчет о работе клубных учреждений по УССР за 1948 год (ф. В-IV-С, РИК-80-Б). // ЦДАВО України. – Ф. 582. – Оп. 10. – Спр. 318. – 104 арк.

8. Сводный годовой отчет управления о работе клубных учреждений УССР за 1947 год. // ЦДАВО України. – Ф. 4762. – Оп. 1. – Спр. 133. – 92 арк.

9. Сельский клуб : справочная книга / [сост. М. В. Раузен]. – М. : Гос. изд-во культ.-просвет. лит-ры, 1955. – 368 с.

10. Статистичні звіти про сітку, кадри, устаткування, фінансування клубних установ за 1955 рік. // ЦДАВО України. – Ф. 5116. – Оп. 8. – Спр. 67. – 186 арк.

УДК 378.147.111.041(09)

К.І. Кириченко, Г.С. Бобрицька
Українська інженерно-педагогічна академія

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ХАРКІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Стаття присвячена методам організації самостійної роботи студентів Харківського університету членами Харківського математичного товариства кінця XIX – початку XX століття. Розглянуті історичні аспекти, що впливали на розвиток навчально-виховної роботи в університетах.

Статья посвящена методам организации самостоятельной работы студентов Харьковского университета членами Харьковского математического общества конца XIX – початку XX века. Рассмотрены исторические аспекты, влияющие на развитие учебно-воспитательной работы в университетах.

The article is dedicated to methods of organization of students original work in the Kharkov university by the members of Kharkov Mathematical Society at the end of XIX – beginning of XX centuries. The historical aspects that affected to the development of the educational work at universities are regarded.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави набули значущості питання вдосконалення вітчизняної освітньої системи відповідно до ринкових вимог. З’явилась необхідність у вихованні самостійної особистості, яка здатна організовувати та реалізовувати свою діяльність без сторонньої допомоги. Підготовка такого фахівця можлива при створенні відповідного навчального середовища, яке включало б у себе систему заходів для реалізації самостійної роботи студентів. Це вимагає звернення до педагогічної проблематики в історичному аспекті,

виявлення основних форм роботи із студентами у XIX – XX ст., аналізу результатів та наслідків діяльності викладачів вищої школи у цей період.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз педагогічної літератури з означеної проблеми показав, що вивчення стану підготовки фахівців у Харківському університеті в цей період постійно перебуває в полі зору дослідників. Головна увага науковців приділяється аналізу педагогічної, просвітницької та наукової діяльності окремих вчених (В.І. Астахова, К.В. Астахов, А.О. Гайков, І.О. Наумов, Н.В. Метельський, Н.В. Григор'єва, Г.М. Антоненко, О.В. Гнепа, О.В. Забашта та ін.), а також діяльності наукових та просвітницьких товариств Харкова (А.Г. Відченко, Д.З. Гордевський, С.М. Дмитренко, Г.Л. Звонкова, Н.П. Калениченко, Ж.Д. Ільченко, О.А. Коваленко, Т.М. Кравченко, Т.В. Лутаєва, Н.М. Кушлакова, О.М. Микитюк, А.В. Таньшина та ін.). Разом з тим, проведений аналіз підтвердив, що висвітлення педагогічного досвіду з організації самостійної роботи студентів у Харківському університеті кінця XIX–початку XX ст. не здійснювалося.

Мета роботи – виявити та проаналізувати основні форми організації самостійної роботи студентів з вивчення математичних дисциплін у Харківському університеті кінця XIX – початку XX ст. Відповідно до мети були поставлені наступні завдання: розкрити соціально-політичні умови, що впливали на розвиток університетів у цей період; виявити основні форми організації самостійної роботи студентів у той час; визначити особливості організації самостійної роботи студентів з математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Період кінця XIX – початку XX ст. для Харкова – це період розквіту наукових сил, створення та активної діяльності наукових товариств і, як наслідок, направлення сил творчої інтелігенції на освіту.

Завдяки реформам 60-х років XIX століття виховання та навчання стали громадською справою. У другій половині XIX ст. в Україні фахівців із вищою освітою готували Харківський (1805 р.), Київський (1835 р.) та Новоросійський (заснований на базі Рішельєвського ліцею в Одесі 1865 р.) університети. Характерно, що у пореформену добу статус університетів зазнав істотних змін. Спочатку вони функціонували на основі демократичного, прогресивного статуту 1863 р., який надавав автономію цим навчальним закладам, розширював права університетських рад тощо. Проте хвиля реформ, яка

почалась зі вступом на престол Олександра III в 1881 році, змінила ситуацію – відповідно до статуту 1884 р. університетська автономія ліквідовувалась, скасовувалось право виборності викладацьких та адміністративних посад, встановлено державний контроль за благонадійністю професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів.

Реформа 1884 р. вже не змогла повністю ліквідувати результати реформи 1863 р. [9], які були відчутні і після скасування ліберального статуту університету. Продовжували діяти і поширювались лабораторії, лікарні, інші навчально-допоміжні заклади. Університети зберегли право затверджувати наукові товариства. Розвивалась діяльність тих товариств, які виникли на основі статуту 1863 р. Продовжували діяти з'їзди, які укріпляли співдружність вчених з різних країн.

Завершення промислового перевороту зумовили гостру необхідність у фаховій диференціації, спеціалізації кадрів, що отримують вищу освіту. Ці обставини сприяли виникненню низки вищих спеціальних навчальних закладів, в тому числі і в Харкові (Харківського ветеринарного інституту – 1873 р., другого в Російській Імперії Технологічного інституту – 1884 р.).

Створення навчальних закладів нового типу, чітка фахова спеціалізація змусила науковців розробляти нові курси з різних предметів, які мали відображати професійний напрямок ВНЗу. Це сприяло не лише розвитку педагогічних питань, а й систематизації наукового матеріалу.

Завдяки реформам народної освіти в Харкові в кінці XIX століття: було відкрито нові середні та вищі навчальні заклади, в тому числі і приватні; дана автономія Харківському університету, який отримав право самостійно розв'язувати свої наукові, навчальні, адміністративні та ін. питання.

У цей період стала відчутна необхідність виховати у студента потребу у творчій діяльності, спроможність оригінально мислити, планувати та виконувати роботу на всіх її етапах. Завдяки цьому відбувається еволюція мети, завдань, змісту та напрямків здійснення самостійної роботи студентів. На початку та в середині XIX століття самостійна робота студентів організовувалась у наступних формах: участь у колоквіумах, виконання письмових робіт (наукові праці, виконання яких не було обов'язковим, але задовільне їх виконання бралось до уваги під час складання письмових іспитів), проведення практичних занять у навчально-допоміжних закладах (бібліотеках, лабораторіях, наукових кабінетах). У другій половині XIX століття

ускладнюється самостійна робота студентів [4; 12]. З'являються умови та можливості для виконання студентами самостійних пошукових завдань. Студенти разом із професорами приймають участь у наукових експедиціях та дослідженнях, що створило умови для появи наукових шкіл.

Створення умов для організації самостійної роботи студентів з математичних дисциплін відрізняється за своєю специфікою.

У ході навчання постійно проводились наукові бесіди, диспути, дискусії із студентами. Ще в 1901 році професор К.О. Андреєв писав [1], що отримати вищу освіту можливо лише через самостійну працю: «…студент на лекції має обдумати, переварити, розчленити на важливе та другорядне прослухане та викласти це в короткій пам'ятній замітці». Для підготовки до занять студент повинен був не тільки прочитати конспект лекції, а й записати свої коментарі, переглянути літературу з відповідної теми.

В спогадах деяких математиків, які навчались у К.О. Андреєва, Є.І. Бейєра, В.Г. Імшенецького, Д.М. Синцова, зазначається, що ці професори завжди готові були відповісти на їх питання, пропонували літературу, проникалися науковими проблемами студентів [3; 6].

В Харківському університеті , крім лекцій та практичних занять, в 1912 році відкрився семінар з диференціальної геометрії. Цей семінар, запропонований Д.М. Синцовим, був необов'язковим та безкоштовним. Д.М. Синцову вдається залучити до наукових досліджень з геометрії велику групу своїх учнів. Цьому сприяла організація спочатку наукового геометричного семінару, потім науково-дослідницької кафедри геометрії університету та сектору геометрії Харківського науково-дослідницького інституту математики і механіки. Таким чином, можна сказати про створення Харківської геометричної школи, яка стає провідною на Україні.

Для підготовки до практичних занять для студентів членами Харківського математичного товариства розроблялись підручники, збірники задач з короткими теоретичними примітками, літографовані курси.

К.О. Андрєєв надрукував великий елементарно викладений «Курс аналітичної геометрії», який витримав ряд видань. К.О. Андреєв розробив «Збірник задач з аналітичної геометрії» [2]. Кожна глава цього збірника починається питаннями, потім представлені задачі, які розбитті на два рівня складності: приклади, що вимагали безпосереднього використання

теорії, і задачі, що вимагають від студента самостійності, оригінальності мислення та носять дослідницький характер.

Професор Д.М. Деларю викладав математику в Харківському університеті з 1861 р. протягом 24 років. Його лекції обіймали за суттю всі розділи математики, деякі його курси були літографовані, а два надруковані: «Курс диференціального числення і теорія алгебраїчних функцій» в 1869 р. і «Курс теорії диференціальних рівнянь» в 1880 р.

Літографований курс «Лекції про обчислення нескінчено малих» Д.М. Деларю [7] написаний легкою та зрозумілою мовою для студентів. Цей курс включає в себе диференціювання та інтегрування функцій однієї та декількох змінних. За своєю структурою він схожий на сучасний курс математичного аналізу у вищих навчальних закладах. Сьогодні подібні методичні вказівки та посібники розроблені для студентів заочної форми навчання, яким потрібно вивчати матеріал самостійно. Доведення властивостей та формул представлені повністю.

М.М. Душин розробив та реалізував на практиці курс елементарної геометрії [8], в якому він провадив ідею руху та принцип фузіонізму. У сучасному розумінні, фюзіонізм – це викладання математики без розбиття її на розділи. У більш традиційному тлумаченні (так його використовував і М.М. Душин) це – одночасний виклад планіметрії і стереометрії, з використанням стереометричних міркувань у планіметрії.

Основні ідеї цього курсу М.М. Душин представив у «Курсі елементарної геометрії», основою якого стали лекції, що він читав на робітничому факультеті. Автор ставив перед собою такі завдання: 1) розвиток у слухачів здібностей геометричної уяви та просторового сприйняття; 2) отримання економії часу при викладенні матеріалу; 3) виховання у слухачів функціонального мислення. Крім того використаний у курсі принцип фузіонізму вимагав пропедевтичного курсу, який би забезпечив необхідні знання геометричних форм та декількох методів, які використовуються в основному курсі. Цей курс в свій час отримав хвальну оцінку московського журналу «Рабфак», а також добрі рецензії професорів Д.М. Синцова, С.А. Богомолова та Н.Н. Кавуна.

Багато уваги приділяв підготовці навчальних посібників для вищих навчальних закладів Д.М. Синцов. Ним були написані курси: «Аналітична геометрія», «Елементарний курс інтегрування диференціальних рівнянь»,

«Диференціальна геометрія». У співавторстві або під його редакцією були видані «Підручник вищої математики для ВЗІНО», «Елементи вищої математики для педвищів».

За статутом університету одним із засобів збудження інтересу до науки студентів були теми, які задавались факультетом на здобуття медалей та премій. Теми медальних робіт були достатньо складними та вимагали кропіткої дослідної роботи. На той час студентам фізико-математичного факультету була представлена для роботи тільки математична бібліотека, яка була створена Харківським математичним товариствам. В цій бібліотеці збиралися періодичні видання та монографії, що містили останні наукові дослідження.

Наведемо приклади тем: «Аналітична теорія кривих 3-го порядку»(1891), «Виклад основ так званої неевклідової геометрії» (1894), «Про поверхні, всі лінії яких плоскі або сферичні» (1898), «Про найменші поверхні» (1901), «Геодезичні лінії й лінії постійної геодезичної кривини із застосуванням до поверхонь другого степеня» (1915).

Роботи за цими темами типово складалися з трьох частин: історичні відомості з цієї теми, аналіз дослідженості та виклад сучасних ідей, власний вклад в цю тему. Виконання таких робіт дозволяло не тільки визначити талант майбутнього вченого в якій-небудь математичній галузі, а й було фундаментом для подальшої наукової діяльності. Виконавцями таких тем фізико-математичного факультету були: О. Левченко, М. Лагутинський, О. Гінзбург, Т. Котов та ін. [5]

Крім виконання факультетських тем, члени Харківського математичного товариства (ХМТ), професори математики Харківського університету, проводили спільні дослідження із студентами [10; 11]. Деякі результати такої спільної роботи доповідались студентами на засіданнях ХМТ.

Висновки. Діяльність харківських математиків кінця XIX – початку XX ст. з організації самостійної роботи студентів (організація науково-дослідної роботи, створення умов для її виконання, забезпечення студентів необхідними посібниками та літературою) надала можливості для розвитку цілої плеяди молодих науковців, створення низки математичних шкіл, відомих як на території тодішнього Радянського Союзу, так і за його межами. Успішність методів роботи із студентами членів Харківського математичного товариства вимагає подальшого вивчення їх педагогічного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев К. А. К 10-му вопросу об устройстве университетов. – М. :: Университетская типография, 1901. – 4 с.
2. Андреев К. А. Сборник упражнений по аналитической геометрии. – Х. :: Университетская типография, 1892. – 256 с.
3. Ахиезер Н. И. Харьковское математическое общество. Записки математического отделения физико-математического факультета ХГУ им. А.М. Горького и Харьковского математического общества. – Харьков: Университетская типография, 1956. – т. XXIV. – С. 31–39
4. Багалей Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. П. Краткий очерк истории Харьковского Университета за первые 100 лет его существования (1805-1905) – Х. : Типография Адольфа Дарре, 1906. – С. 625–652.
5. Гордевский Д. З. Педагогическая деятельность Харьковского математического общества за 90 лет его существования (1879-1969) / Вопросы методологии и методики преподавания в высшей школе. – Харьков, 1973. – вып. 2 – С. 107-116
6. Грузинцев А. П. Некролог (В. Г. Імшенецький) // Харьковские губернские ведомости. – 1892, 29 мая.
7. Деларю Д. М. Лекции исчисления бесконечно-малых – Х. : Литография Ф. К. Беферсдорфа, 1975 г. – 270 с.
8. Душин Н. Курс элементарной геометрии. – Х. : Путь просвещения, 1923. – 398 с.
9. Жуков В. И. Высшая школа России : исторические и современные сюжеты. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2000. – С. 108-121.
10. Кушлакова Н. М. Харківське математичне товариство та його внесок у розвиток математичної думки в Україні (1879-1930) – автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук. – К., 2007. – 20 с.
11. Марчевский М. Н. Харьковское математическое общество за 75 лет // Историко- математические исследования. – М., 1956. – вып. IX. – С. 613–666.
12. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект)/ ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. – Х.: «ОВС», 2001. – С. 209–237

УДК 82.09(477):37

Л.Ю. Кобель
Полтавський державний педагогічний університет

ОСОБИСТІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У ХУДОЖНІЙ ТВОРЧОСТІ ІВАНА ФРАНКА

У статті розкриваються погляди Івана Франка на стан освіти в Галичині кінця XIX ст., його думки про завдання і значення народного вчителя. Головною ідеєю статті є бажання письменника, щоб народний вчитель, завдяки широкій освіті, високій педагогічній майстерності і відданості своїй професії, піднісся на таку височінь, на якій він ніколи не стояв.

Раскрываются взгляды Ивана Франко на состояние образования в Галичине конца XIX века, его мысли о целях и заданиях народного учителя и воспитателя. Основной мыслью статьи выступает желание писателя, чтобы учитель, благодаря

широкому образованию, высокому педагогическому мастерству и преданности своей профессии, поднялся на такую высоту, как никогда раньше.

Ivan Franko's points of view to system of education in Halychyna at the end of XIX century, his thoughts about folk teacher's aim and meaning are considered. The main idea of the article is the writer's wish the teacher to raise so high he's never raised before thanks to his wide education, high pedagogical skills and devotion to his profession.

Видатний український письменник і мислитель Іван Якович Франко належить до числа прогресивних діячів минулого, які внесли значний вклад у розвиток вітчизняної педагогічної науки та творчу спадщину яких доцільно використати сьогодні. Іван Франко увійшов в історію як геніальний художник слова, глибокий і самобутній філософ, полум'яний борець за свободу і щастя нації. Він – діяч, який уособлює цілу епоху української культури, людина універсальної обдарованості, титанічної працьовитості, незламної стійкості та націленості у майбутнє.

Зазначимо, що аналізу праць І. Франка, які безпосередньо торкаються педагогічної теорії і практики, присвячено чимало наукових розвідок. Необхідно відзначити дослідження О.Г. Дзеверіна, В.К. Савинця, В.З. Смаля, В.З. Соханя, М.Г. Стельмаховича, С.Х. Чавдарова та інші, у яких на широкій джерельній базі розкриваються педагогічні ідеї І. Франка, висвітлюється висота його думки.

Значним є внесок Івана Франка у розвиток педагогічної науки, освіти. Проблеми народної освіти, школи, виховання і навчання підростаючого покоління займають значне місце у творчості письменника. Педагогічним питанням він приділив багато уваги в окремих своїх суспільно-політичних, філософських, економічних та історичних працях. Інтерес Івана Франка до питань педагогіки і народної освіти був, звичайно, не випадковим. Освіту він розглядав як могутню зброю в боротьбі за нове, вільне життя, і вказував на те, що неуцтво – одна з головних причин соціальних і національних бід народу.

Мета статті – узагальнення педагогічних ідей І.Я. Франка, систематизація його поглядів на роль вчителя у процесі виховання і формування особистості школяра.

Досить значне місце в художніх і публіцистичних творах письменника займає питання про вчителя, в першу чергу про народного вчителя. Воно стоїть у тісному зв'язку з питаннями змісту і методів шкільної роботи. До народних учителів І.Я. Франко відносився з великою пошаною, високо

оцінюючи їх роль в культурному розвитку народу. Вчителю та його значенню в роботі школи він присвятив ряд статей та творів («Наші народні школи і їх потреби», «Борис Граб», «Учитель», «Допис про Дрогобицьку гімназію» та ін.). У той же час Іван Франко у своїх працях показував надзвичайно тяжке матеріальне становище та безправ'я народних учителів. Тільки зневагою до нужд освіти можна пояснити той факт, указував письменник, що лише в 1889 році вперше в краї почалась підготовка вчителів, але для трьох мільйонів українського населення Галичини не було побудовано жодної учительської семінарії з українською мовою навчання. На Снятинському вічі Іван Якович говорив про те, що від підготовки вчителя, від його знань і методів викладання залежить успіх у роботі школи. Вчитель з недостатньою кількістю знань, безпорадний в методиці, не може позитивно впливати на розумовий розвиток дитини. А якої шкоди справі народної освіти завдають ті, які стають учителями, не маючи нічого спільного з педагогікою, і незабаром перетворюються на слухняних виконавців тих завдань, що їх ставить перед школою пануючий клас. Але прогресивні педагоги, які самовіддано працюють на ниві народної освіти, переслідуються урядом, внаслідок чого перебувають у надзвичайно тяжкому матеріальному становищі. Злиденне життя вчителя убиває в ньому всяку гадку, робить його бездушною машиною. За всією його діяльністю уважно слідкують шкільний інспектор, війт, піп, поміщик, жандарм, і такий постійний нагляд не дає йому можливості зблизитися з народом. Все це призводило до того, що в школах працювали малоосвічені, педагогічно та методично не озброєні вчителі, та й контингент їх складався переважно з великої кількості добровольців ченців, а також різних вислужених економів, писарів, возних та ін. Яскраві образи подібних «педагогів» залишив нам Іван Франко у своїх оповіданнях «Малий Мирон», «Красне писання», «Отець–гуморист», де відобразив багато з того, що було пережито ним ще в дитинстві.

В оповіданні «Красне писання» Іван Якович виводить тип учителя каліграфії, пана Валька, колишнього економа. Під час уроку Валько стоїть над учнями «мов кат над душею»[8, 305]. Все його вчителювання – це ланцюг бійки і знущань над бідними дітьми, насамперед над «хлопськими синами», за яких ніхто не заступиться.

Ось цей Валько стиснутим кулаком ударяє малого Мирона прямо в лице, ударяє так, що той, мов косою підтятий, повалився на лавку, а з лавки на підлогу. Малий Мирон сьогодні перший день у школі, а тому Валько запитує чий він син, і коли чує, що це хлопський син, у нього зразу відлягає від серця. «… хлопський син – значиться можна його бити і зобижати як хочеш, ніхто за ним не впірнеться» [8, 309]. «І дійсно, – пише Франко, – ніхто не впімнувся за хлопським сином. Нелюдський поступок учителя-економа увійшов йому гладко, так як і многі його нелюдські поступки. Тільки в серці малого він не пішов гладко, а стався першим насінням обурення, погорди і вічної ворожнечі против усякого неволення та тиранства».[там само].

Але ще далеко страшнішим є тип «педагога» в чернечій рясі – О. Телесницького, що його змальовує письменник в оповіданні «Отець-гуморист». Перші його слова, звернені до учнів: «Я тут господар класу. Пам'ятайте собі. На моїх годинах маєте лиш тоді сміятися, коли я вам скажу, і тоді плакати, коли я вам скажу» [3, 43]. Учитель Телесницький мав у Дрогобичі славу гумориста, і ця слава випереджала його перед приходом до школи. Але автор дає блискучу психологічну характеристику цього гумору: «Сей злобний, оприскливий гумор, що вибухав радістю лиш тоді, коли хтось із нас сказав дурницю, не піднімав наших дитячих душ, але здавлював, гальмував та дусив їх» [там само].

Іван Франко підкреслює цілковитий брак всякої спеціальної підготовки у вчителя Телесницького. Навіть діти мали не раз нагоду переконатися у повній відсутності найелементарніших знань свого вчителя.

В особі Телесницького Іван Якович малює типового садиста, що систематично катує своїх учнів і відчуває насолоду від дитячого крику, сліз і крові. Учні такого «вчителя» – це вже не учні, а жертви, що від постійного страху втрачають всяку здібність до навчання. Описані І.Я. Франком страшні сцени огидного знущання над невинними дітьми, жахливі сцени злочинів ченця – «педагога» викликають нестерпне обурення у читачів. І таке знущання над дітьми триває цілий рік і закінчується загибеллю учня Волянського, якого Телесницький закатовує на смерть.

Нехай образ Телесницького, змальований письменником – це винятковий зразок, але ж один той факт, що подібний «педагог» міг

працювати цілий рік безкарно досить яскраво промовляє за всю шкільну систему, дає нам яскраву характеристику вчительського контингенту того часу.

Іван Франко змальовує у своїх творах і порівняно новий тип учителів, які з'явилися пізніше. Це люди, які закінчили вчительські семінарії і мають певну фахову підготовку, до деякої міри вже обізнані з дидактикою і методикою викладання, але додержуються у виховній роботі тих самих традиційних методів, як і їх попередники, тобто, не уявляють собі навчання без биття. Майстерно змальовує Франко таких учителів у оповіданнях «Олівець» і «Грицева шкільна наука». В оповіданні «Олівець» учитель, посварившись з батьком одного свого учня, тільки шукає нагоди, щоб за батька помститися на хлопцеві і за загублений олівець так жорстоко катує хлопчика, що той два тижні потім тяжко хворіє.

Учитель з оповідання «Грицева шкільна наука» має певну фахову підготовку, він навіть обізнаний із сучасними на той час методами навчання грамоти і широко використовує їх у школі. Але і цей учитель позбавлений всяких педагогічних здібностей, в нього зовсім немає будь якого індивідуального підходу до дітей, він найменше зацікавлений в тому, щоб дитина зрозуміла його пояснення. Ось як описує Іван Якович урок такого учителя: «Почалася наука. Професор говорив щось, показував якісь дощечки, що на них були намальовані якісь гачки та стовпики; хлопці від часу кричали щось, як він показував яку нову дощечку, а Гриць нічого того не розумів» [8, 314]. У наслідок такого навчання вчитель просто заявляє батькам багатьох своїх учнів, що їх діти це справжні «тумани», з якими нічого не можна зробити.

Так само гостро критикує письменник працю переважної більшості сучасних йому вчителів середніх шкіл.

У спеціальній статті про дрогобицьку гімназію Іван Якович відмічає «дуже малу ступінь поважання і замилування до науки самих учителів, вони часто не в стані відповісти на те чи інше запитання учнів, письмові роботи лежать у них декілька місяців неперевіреними, тощо» [2,18]. Гостро засуджує І. Франко негідну поведінку вчителів дрогобицької гімназії, «які немов самі вирішили зруйнувати і ту невеличку рештку поваги, яку мали в очах учнів» [1, 30]. Багато з цих учителів почало пити, частенько приходять п'яні до школи або дрімають під час уроків, або «плетуть сухого дуба». Підкреслюючи величезний виховний вплив особистого прикладу вчителя

на учнів, він запитує: «Чи ж диво, що й учні почали брати з них приклад? Стративши охоту до думання і науки, вони кинулися до пиятик» [1, 31].

У дописі про учнівську бібліотеку в Дрогобичі, Іван Франко підкреслює, що не можна складати всю провину за погану роботу в гімназії тільки на вчителів. «Є між ними у нас багато людей чесних, мислячих; вони не раз навіть контрабандою вміють ввозити між учеників бодай маленькі зароди свіжої, живої мислі, бодай, слабі відблиски правдивої, поступової науки. Але, такі учителі, – гірко констатує письменник, – це – рідкість, виняток із загального закону»[1, 35].

Ми бачимо, що Іван Якович Франко хотів, щоб учителі, як частина інтелігенції, зливалися з народними масами, жили з ними і між них як невід'ємна частина народу. Він пророче передбачав саме в цьому тип нової інтелігенції в суспільстві майбутнього, як інтелігенції народної.

Світлий образ такого дійсно народного вчителя Іван Якович вивів у своїй комедії «Учитель». Герой комедії Омелян Ткач сам вийшов із народу і сумлінно працює для добра свого народу. Це людина ідейна, працьовита і в учительську працю вкладає всю свою душу. Омеляна Ткача протягом п'ятнадцяти років сумлінної праці перекидали з місця на місце 8 разів. І якби за які небудь непорядки або провини! Але вчитель він прекрасний. «Так все винаходять в нього щось "політичне". В однім місці війтові шахрайства викрив, а в другому з сільськими лихварями задерся, в третьому читальню заложив, у четвертому касу позичкову до порядку допровадив – отсе й були його гріхи» [7, 133]. І коли тяжко хворий Омелян раптом одержує нове, дев’яте призначення в глухе село в недоступних горах, він не хоче і не може покинути своєї праці.

Отже, такий ідеал народного вчителя, що його з виключною художньою силою змалював Іван Якович Франко у своєму творі.

Не менш ідеальну постать учителя середньої школи вивів І. Франко і в оповіданні «Борис Граб». У цьому образі – образі вчителя Михонського – найяскравіше втілені погляди великого письменника на високе призначення і характер учительської праці. Гімназійний вчитель математики Михонський – це людина освічена у найширшому розумінні цього слова і дуже далека від того, щоб замкнутися у вузькі рамки свого фаху.

Далекий від педантизму Михонський намагається дати учням живий напрям у роботі, пробудити в дітях здібність до власної думки, привчити їх

до логічного мислення. Глибоке знання своїх предметів, широкі знання у галузі літератури та мистецтва, а також дбайливе відношення до дітей, терпеливість у праці, не тільки притягали до нього учнів, а й сприяли їх кращим успіхам у навчанні. Уміючи ясно, зрозуміло викласти навчальний матеріал, він у той же час особливу увагу звертав на розвиток самостійності учнів, уперто боровся проти шаблону і трафарету в навчальному процесі.

Іван Франко зауважує, що вчитель повинен перш за все завоювати собі повне довір'я у своїх вихованців, як це зробив Михонський з Борисом. В особі Михонського він виводить ідеал єдності вчителя і вихователя. В його уста письменник вкладає свої думки про величезне значення особистого прикладу вчителя: «Займіть, зацікавте хлопця наукою, давайте йому з себе приклад справді духовного, відданого науці життя, то він прилипне до вас усією душею і не подумає навіть про п’янство й карти» [7, 131].

Зазначимо, що виключно цікавою є думка І.Я. Франка про те, що провідний педагог завжди повинен створювати для учнів перспективність у роботі – це основне, вона забезпечує і високий моральний стан учнів.

Отже, найважливішою якістю педагога, на думку Івана Яковича Франка, є саме вміння працювати з учнями так, щоб поза щоденною роботою вони завжди бачили широкі, світлі і безмежні горизонти. Такими уявляв собі Франко передових педагогів і в початкових, і в середніх, і у вищих школах; педагогів, що їх характерними рисами є ідейність, самовідданість, палка любов до своєї праці, любовне ставлення до дітей, пошана до особистості дитини, терплячість у поводженні з дітьми; широка освіта, висока педагогічна майстерність і, головне – бажання віддати все це на службу своєму народові, все своє життя працювати для блага народу.

Отже, ознайомившись з педагогічними ідеями Івана Яковича ми можемо стверджувати, що ці думки співзвучні нашому часу, і тим вимогам, що ми пред’являємо до вчителя. Вони являють виключний інтерес для педагогів і учителів сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іван Франко. Педагогічні статті і висловлювання / [упоряд. О. Г.Дзеверін]. К. : Рад. школа, 1960. – 299 с.

2. Мітюров Б. Н. Педагогічні погляди І. Я. Франка : лекція [для студентів–заочників] / Б. Н. Мітюров. – Дрогобич, 1961. – 29 с.

3. Паперна Г. Іван Франко про народну освіту / Галина Паперна. – Львів : Вільна Україна, 1946. – 64 с.

4. Педагогічні погляди І. Я. Франка / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко // Історія української школи і педагогіки : навч. посібник / [за ред. О. О. Любара]. – К., 2003. – С. 249—264.

5. Савинець В. К. Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині / Василь Кирилович Савинець. – Львів : Вид-во Львівського ун-ту, 1961. – 99 с.

6. Смаль В. З. Іван Франко та народна освіта / В. З. Смаль // Радянська школа. – 1976. – № 8. – С. 89–94.

7. Смаль В. З. Педагогічні ідеї Івана Франка / Василь Захарович Смаль. – Київ : Радянська школа, 1966. – 187 с.

8. Франко І. Я. Грицева шкільна наука: вірші, оповідання, казки [для мол. та сер. шк. віку] / Іван Якович Франко. – Київ : Веселка, 1990. – 380 с.

УДК 316.752

О.Г. Мальцева

КАТЕГОРІЯ «ЦІННОСТІ» В ІСТОРІОГРАФІЇ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ

У статті висвітлено категорію «цінності» в історіографії соціально-гуманітарного знання у зв'язку з питанням про необхідність посилення уваги до конкретизації гуманітарної аксіосфери сучасного соціуму, зокрема – гуманітарних цінностей майбутнього музичного керівника дошкільного закладу.

В статье освещается категория «ценности» в историографии социально-гуманитарного знания в связи с вопросом о необходимости усиления внимания к конкретизации гуманитарной аксиосферы современного социума, в частности гуманитарным ценностям будущего музыкального руководителя дошкольного учреждения.

The «value» category in the historiography of social a liberal knowledge is reported in order that to focus on concretization of liberal axiosphere of modern society and on liberal values of an infant pre-school institution music instructor-to-be.

Постановка проблеми. Збільшення якісної різноманітності людських потреб у процесі історичного розвитку суспільства, поява нових засобів їх задоволення внаслідок науково-технічного прогресу й революційних змін у соціально-класових відносинах викликають зрушення у сфері людських цінностей.

Кожна історична епоха має свої реноваційні процеси, пов'язані з переосмисленням традиційних цінностей. Установлення нових цінностей відбувається в гострій боротьбі з панівними до того офіційними цінностями, які можуть втрачати статус вищих, продовжуючи існувати в ціннісній системі певної культури нарівні з іншими.

Глобальні проблеми, спричинені науково-технічним прогресом, та сучасні зміни суспільного устрою в Україні створили принципово нову, важко прогнозовану ситуацію соціальної та світоглядної невизначеності. Сьогодні можна спостерігати, як за умов моральної та правової кризи такі некращі якості людини, як егоїзм, протекціонізм, хабарництво, відстоювання своїх інтересів у будь-яких формах не викликають особливого занепокоєння в суспільстві. За даними досліджень спостерігається девальвація таких моральних якостей, як людяність, правдивість, безкорисливість, суспільний обов'язок [2, 38 – 41]. По суті все суспільство опинилося в маргінальному, проміжному стані, коли в умовах соціальної трансформації не зрозуміло, до чого адаптуватися, що є тимчасовим і зникне, а що дістане розвиток та утвердиться. Це означає, що суспільство й особистість опиняються в ситуації ціннісного хаосу та невизначеності [3, 96–103].

За таких умов актуалізується проблема щодо вивчення еволюції цінностей та конкретизації гуманітарної аксіосфери сучасного соціуму, зокрема цінностей майбутнього музичного керівника дошкільного закладу. Ця проблема є проявом суперечності. Емпіричні дослідження засвідчують [2, 39 – 41], що у сучасної молоді професія вихователя в рейтингу професій посідає одне з останніх місць, оскільки проголошені суспільством цінності цієї професії, такі, як креативність (творчий підхід до виховної діяльності), перцептивність (чуттєве сприймання оточуючих), емпатія (здатність співчувати), професійна майстерність у реальному житті, де домінують технократичні пріоритети, знаходять лише формальне визнання та підтримку. Отже, проголошені цінності не сприяють досягненню індивідуальних цілей особистості і поступово втрачають свою значущість. Розв'язання суперечності, яка виникає, вимагає посилення уваги до аналізу поняття «цінності» в історіографії соціально-гуманітарного знання.

Мета статті – висвітлити категорію «цінності» в історіографії соціально-гуманітарного знання.

Виклад основного матеріалу. У найширшому філософському розумінні цінність – це соціально-філософська категорія, що позначає позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків, духовних витворів (носіїв цінностей) для людства, окремого суспільства, народу, класу, соціальної

групи чи особи (адресатів цінностей) на конкретному етапі історичного розвитку [1, 756].

Наукове осмислення ціннісних проблем пройшло певні етапи становлення, де проблема цінностей має глибоку історико-філософську традицію.

Давня філософія, особливо антична, виявляє тенденцію до осмислення ціннісних відносин і частково визначає логіку подальшого розвитку аксіології (грец. ахіа – «цінність») – від синкретичного, ціннісно-неподільного світоуявлення до усвідомлення етичних, естетичних, пізнавальних, утилітарно-практичних та інших орієнтацій, тобто до диференційовано-осмисленого ціннісного відношення у вигляді добра, краси, істини й далі до синтетично-загальних понять (благо та цінність). Філософія давнього світу надавала різні варіанти інтерпретації ціннісних категорій, що було спричинено соціальною диференціацією суспільства. В античній філософії було поставлене питання: що є благо, яке, по суті, стало загальним питанням теорії цінностей. В античних підходах до категорії цінності значною мірою окреслена сучасна аксіологічна проблематика.

Середньовіччя виявилося для аксіології у певному розумінні «темними часами». Схоластична думка (релігійна філософія, підкорена примату теології) детально та досить ґрунтовно дослідила, спираючись на «Нікомахову етику» та загальну платонівсько-арістотелівську спадщину, лише теологічну (сукупність релігійних доктрин про сутність Бога) проблематику, онтологію блага, ієрархічну субординацію благ, відмінність благ умовних і Блага безумовного. Але внутрішній світ людини і тих цінностей, що його конституюють, був для неї ще закритим, і вона не поспішала його відкривати. В епоху Відродження аксіологічний підхід розроблявся з урахуванням людської суб'єктності. Історичні твори цього періоду полишає провіденціалізм (зумовленість тлумачення історичного процесу як здійснення Провидіння). Бог перестає бути керуючою силою історії, його місце посідає антропоцентризм (філософське вчення, згідно з яким людина є центром Всесвіту) та взаємовідносини між людьми. У творах гуманістів відсутнє песимістичне очікування кінця світу (Томаззо Компанелла «Місто сонця», Джованні Пікоделла «Промова про гідність людини»). Періодизація історії в епоху Відродження спирається на стан розвитку культури певної цивілізації, тобто три періоди розвитку людства

(стародавній час, середньовіччя, відродження втрачених цінностей). Виявляється тенденція руху від геоцентризму до антропології, до світу людських цінностей.

Гносеологічний етап у вченні про цінності хронологічно належить до XVII століття – Нового часу й епохи Просвітництва. На цьому етапі доля та зміст ціннісних категорій, що розвивалися в попередні століття, докорінно змінюються. Культ наукового знання стає загальним (знання–сила), і немає сумніву у всесиллі науки, зокрема й для щасливого перетворення людського життя. Сперечаються тільки про джерела пізнання та найбільш прийнятні критерії істини. У результаті гносеологічної переорієнтації філософія XVII ст. переміщує духовно-ціннісні початки людського життя із загальнокосмічних божественних висот на рівень індивідуального людського буття. Духовні та загальнолюдські цінності переносяться зі сфери Природи та Духу на рівень соціуму, зводяться до ілюзій про те, що щастя чи нещастя людини залежать від рівня розвитку наук та форм державного устрою. Проте саме аксіологічні здобутки стародавніх виявилися повністю проігнорованими новою філософією [3, 46–47].

Наскрізною парадигмою, що відрізняла українську духовність протягом усього часу її існування, була свідома орієнтація київоруської моральної традиції на людинознавство, людинолюбність, людяність, альтруїстичність. У цьому полягає вагомий внесок вітчизняної етичної думки у світову культуру. Погляд на світ у цілому крізь призму глобального конфлікту добра і зла. Такий тип філософування становить зміст буття філософії в українській культурі протягом першого періоду її існування, що охоплює час з кінця X ст. і триває до середини XV ст. Ренесансний гуманізм, поширений в Україні у XV – XVI ст., став підґрунтям для переходу до наступного етапу, тобто до формування іншого типу світогляду, який пов’язаний передусім з реформаційною ідеологією. Значні зміни, що відбувалися в ціннісних орієнтаціях суспільства, зафіксовані у філософській думці України XVII – XVIII ст., коли формуються два напрями: етико-гуманістичний і науково-просвітницький. Представники етико-гуманістичного напряму (Д. Туптало, С. Яворський, Г. Сковорода, В. Золотницький, П. Сохацький, Г. Полєтика) відображали інтереси селян і ремісників. Свій суспільний ідеал вони пов’язували з внутрішнім світом, духовним життям особистості, самопізнанням людини, спорідненою

працею та набагато меншого значення надавали досягненням науки як засобу для щастя людини. Представники іншого напряму (Ф. Прокопович, М. Козачинський, Я. Козельський та ін.) пов'язували прогрес суспільства з прогресом науки та мистецтва. Ціннісні орієнтації засновувалися на цінностях людського розуму, наукових досягненнях (насамперед у математиці та природознавстві).

Приблизно у цей самий період відбувається розмежування теології і філософії, що проявилося в переоцінці моральних якостей. Філософія стала більше звертатися до проблем людського щастя, ціннісних орієнтацій окремого індивіда. Висловлювалися думки про особливу цінність людського земного щастя, про те, що людині варто шукати його в цьому смертному житті, а не сподіватися на нього в потойбічному, безсмертному. Такі ідеї характерні для філософських праць Г. Конiського, Транквіліона-Ставровецького, Д. Туптала та ін., які розглядали людину як мікрокосм, в якому відображається макрокосм. Найвищою цінністю починає вважатися сама людина з її здатністю мислити, з гармонією душі та тіла. У XIX – XX ст. проблема цінностей в українській філософії найчастіше розглядалася у працях П.Д. Юркевича та Д.І. Чижевського. П.Д. Юркевич пропонував досить оригінальний і нетиповий для його епохи погляд, який аж ніяк не вписувався ані в матеріалістичні, ані в ідеалістичні антропологічні теорії того часу. Це погляд на людину як на конкретну індивідуальність. Д.І. Чижевський розумів людину як істоту, що перебуває на межі двох світів. Ця межа пролягає в самій її душі. Наявність двох світів учений конкретизує в парах протилежностей: природна і соціальна детермінованість та свобода, тіло й душа, свідоме й несвідоме (що включає як підсвідоме, так і свідоме), добро і зло [3, 48–49].

У середині XIX ст. до наукового обігу входить поняття «цінності» (Г. Лотце, В. Віндельбанд та Г. Ріккерт). Це загальновизнаний факт, хоча існує думка про те, що вже у працях І. Канта були викладені основні принципи аксіологічного підходу та сформульоване розуміння цінності як особливого феномена [4, 29 – 37]. Для цього э підстави, хоча конституювання філософської теорії цінностей, тобто аксіології як самостійної філософської дисципліни, повністю відбувається наприкінці XIX – на початку XX ст. У кінці XIX ст. активізується ціннісна проблематика (французький філософ П. Лапі та німецький учений М. Гартман започаткували аксіологію).

Надалі у зарубіжній філософії аксіологічні проблеми і поняття «цінність» розглядалися у різноманітних аспектах: натуралізм (А. Мейнонг, Р. Перрі, Дж. Дьюї); психологізм (Дж. Александер, Т. Парсонс та ін.); трансценденталізм (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт); персоналістичний онтологізм (М. Шелер, М. Гартман та ін.); соціологізм (М. Вебер, Т. Парсонс та ін.); історичний матеріалізм (К. Маркс, Ф. Енгельс).

Представники цих напрямів по-різному розглядали поняття «цінність», її сутність, природу, буття: то як біопсихологічну потребу людини, то як певні стандартизовані якості поряд з первинними (матеріальними) і вторинними (духовними), то як ідеальне буття, яке співвідноситься з трансцендентальною свідомістю, коли цінність «ідеальних» предметів не залежить від людських бажань і потреб [1, 3].

Наступний період в історії аксіології (остання третина ХХ ст.) відрізняється ознаками кризи техногенного суспільства, а саме: невдоволеністю становищем особистості, відчуженням людини від породжених нею соціальних структур, дегуманізацією соціальних зв'язків людей, формалізацією й безособистісністю контактів на всіх рівнях суспільства. Загострення глобальних проблем, спричинених науково-технічним прогресом, зумовлюють загрозу ядерного знищення людства, проявів екологічної кризи. Виникає необхідність у перегляді існуючої системи цінностей техногенної культури. Вихід убачається у спрямуванні розвитку людської цивілізації в бік повнішої реалізації гуманітарних цінностей. Необхідним стає перегляд розуміння ідеалу свободи як не лише уникнення залежності людини від зовнішніх чинників, а й як установлення рівноправних відносин із зовнішнім світом. Подальшої цінності набувають такі поняття, як інтеграція, діалог, консенсус, ненасильство, толерантність, дбайливе ставлення до природи, рівноправ'я, самоцінність людської індивідуальності.

Формуванню нової системи цінностей мало передувати усвідомлення нових потреб людського суспільства, їх глобального характеру, взаємопов'язаності та актуальності, усвідомлення того факту, що загальні гуманітарні цінності – це об'єкти потреби збереження всього людства як системи. Перші ознаки переходу сучасного західного суспільства до нових пріоритетів у системі цінностей були зафіксовані Р. Інгельхартом у сфері політичних орієнтацій.

Сучасні українські та російські вчені: В. Андрущенко, В. Баранівській, В. Бех, Л. Губерській, О. Дробницький, М. Дьомін, О. Здравомислов, М. Лукашевич, М. Михальченко, М. Мокляк, І. Надольний, М. Попович, І. Радіонова, А. Ручка, В. Танчер розглядали цінність як позитивну або негативну значущість або явище, як нормативну, оцінну сторону суспільної свідомості, намагалися пізнати сутність «цінності» як соціально-філософської категорії, її природу та особливості прояву в різних сферах буття. Функції категорії «цінність» розширились з дослідженням проблем етики вченими Л. Столовичем, В. Тугаріновим [2, 3].

Отже, формування аксіологічної проблематики було і залишається континуальним (постійним, безперервним) і суперечливим процесом. Від перших підходів до становлення філософії цінностей минуло майже 2,5 тис. років. Можна констатувати певну ритмічність в обґрунтуванні цінностей, яка спостерігалася в кожній історичній епосі. Так онтологічний підхід у певному розумінні, характерний для досократиків, починаючи із софістів та Сократа, змінюється антропологічним. У свою чергу, онтологічний підхід у середні віки поступається місцем епосі Відродження з її загостреною увагою до цінностей людського буття, а в Новий час – утверджується культ наукових знань і технічного прогресу (осягнення та перетворення об’єкта). З Канта знову починається поворот до антропології, який завершується обґрунтуванням аксіології як філософської дисципліни в межах неокантіанства та «філософії життя». У вітчизняній літературі переважає орієнтація на обґрунтування цінностей суб’єкта в полеміці зі сцієнтистською парадигмою у філософії (орієнтація на науку як вищий ступінь розвитку людського розуму), яка в основному перемагає у ХХ ст. і стає домінуючою. Цінності людського буття стають головним стрижнем світоглядних шукань і філософських досліджень [3, 47–48].

Висновки. Отже, висвітлення становлення поняття «цінності» в історіографії соціально-гуманітарного знання доводить, що всю історію людства пронизує ціннісна мінливість, зумовлена особливостями розвитку певних історичних епох. Сучасний етап розвитку суспільства з його розмитістю попередніх аксіологічних постулатів та несформованістю нової системи цінностей примушує особистість перебувати в ситуації ціннісної невизначеності. Тому формування гуманітарних цінностей майбутнього музичного керівника дошкільного закладу як майбутнього фахівця, чия

професійна діяльність передбачає спрямованість на духовний розвиток майбутнього покоління України, стає актуальним і вимагає подальшого дослідження за сучасних умов домінування техногенної парадигми розвитку цивілізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. А. Философский энциклопедический словар : 50 000 слов / С. А. Аверинцев. – М. : Сов. энц., 1989. – 815 с.

2. Гилюн О. Про життєві цінності студентської молоді Центрального Придніпров'я / О. Гилюн // Студії політологічного центру «Генеза»: квартальний наук.-теоретичний і аналітичний журнал. – 1997. – № 2. – С. 38 – 41.

3. Морозова Л. П. Соціальні механізми формування цінностей молоді в перехідний період : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. На здобуття наук. Ступеня доктора філософ. наук. : спец. 09.00.03 «Соц. філософ. та філософ. істор.» / Л. П. Морозова – К., 2006. – 42 с.

4. Підлісний М. М. Цінності та буття особистості : монографія / М. М. Підлісний, В. І. Шубін. – Д. : ДДФА, 2005. – 128 с.

5. Попова И. М. Ценностные представления и парадоксы самосознания / И. М. Попова // Соц. исследования. – 1984. – № 4. – С. 29–37.

УДК 37.017.4:821.161.2(092)(043.3)

Л.М. Петренко
Полтавський державний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ТА СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ І.П. КОТЛЯРЕВСЬКОГО

У статті розглядаються провідні чинники формування педагогічних поглядів та світоглядної позиції видатного українського письменника, педагога, просвітника, громадського діяча І.П. Котляревського.

В статье рассматриваются основные факторы формирования педагогических взглядов и мировоззрения известного украинского писателя, педагога, просветителя, общественного деятеля И.П. Котляревского.

In the article the leading factors of forming of pedagogical looks and worldview position of the great Ukrainian writer, teacher, enlightener and public man Ivan Petrovych Kotlyarevsky are considered.

Постановка проблеми. У процесі реформування сучасної вітчизняної системи освіти й виховання постає необхідність у формуванні особистості з інноваційним типом мислення. Без вивчення педагогічної спадщини кращих педагогів минулого, їх висновків та узагальнень, тих цінностей

народної педагогіки, що вироблені нацією й людством, не можна виховати повноцінне покоління, здатне побудувати нове демократичне суспільство.

До визначних діячів другої половини XVIII – першої половини XIX ст. необхідно віднести І.П. Котляревського (1769–1838), внесок якого в розвиток історії вітчизняної педагогічної думки є надзвичайно вагомим.

Аналіз актуальних досліджень. У процесі дослідження встановлено, що постать І.П. Котляревського здавна привертала увагу мистецтвознавців, істориків, літературознавців. Цінними для розуміння мистецьких надбань педагога є праці П. Волинського, А. Залашка, Є. Кирилюка, Є. Нахліка, І. Павловського, П. Ротача, П. Хропка, Є. Шабліовського, у яких розглянуто життєвий шлях педагога, його культурно-просвітницька та письменницька діяльність. Ґрунтовне вивчення знайдених матеріалів свідчить про те, що літературно-педагогічна спадщина І.П. Котляревського не аналізувалася системно як педагогічно-доцільний складник його багатогранної творчості, а, отже, потребує спеціальної наукової розробки.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити провідні чинники, що вплинули на становлення педагогічної персоналії І.П. Котляревського.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо основні чинники, які найбільше позначилися на формуванні педагогічних поглядів та світоглядної позиції І.П. Котляревського.

Роки життя й діяльності І.П. Котляревського (1769–1838) охоплюють переломні, смутні часи в історії України. Він народився 9 вересня (29 серпня) 1769 року в Полтаві, яка на той час була полковим містом. Як центр Полтавського полку Гетьманщини, місто мало свій городовий магістрат, міське самоврядування – виборний орган, що здійснював адміністративно-судові функції. У другій половині XVIII ст. Полтава, хоч і не була ще адміністративним центром краю, проте виділялася станом життя на Лівобережній Україні. Це пояснювалося віддаленістю полтавської землі від будь-яких чужорідних впливів, яка поряд з тим наповнювалася духом самостійності в постійних зв’язках із запорізькими козаками.

Доречно пригадати і походження письменника. Його дід був дияконом Полтавської соборної Успенської церкви, батько – канцеляристом. Мати педагога походила із сім’ї козака Решетилівської сотні. Вони були родом із дрібної зубожілої козацької старшини, котра змогла зрівнятися в правах із дворянством. Уже в особі колег і знайомих

діда та батька малий Іван міг бачити живих прототипів, героїв своїх майбутніх творів. Перебування в гущі народу, живе спілкування з простими людьми давало можливість черпати ідеї для майбутніх творів, засвоювати основи народної педагогіки.

У процесі дослідження встановлено, що провідним чинником формування педагогічних здібностей письменника було навчання в початковій школі. Дитинство та юність І.П. Котляревського проходили в той час, коли стара українська школа й стара література вже відживали. Як уважають біографи педагога, початкову освіту він здобув у дяка. Це цілком можливо, бо приходська школа існувала в Полтаві ще з XVII ст. На той час українське населення традиційно на власні кошти утримувало міські й сільські школи, які знаходилися при церквах і монастирях. При кожній церкві обов'язково був шпиталь для хворих, безхатченків, калік та школа. За підрахунками, зробленими на підставі ревізій 40-х років. XVIII ст., у семи полках Гетьманщини налічувалося 866 парафіяльних шкіл, у середньому 124 на полк. У цих школах працювали мандровані вчителі – дяки-бакаляри. У школах навчали граматики (букваря), письма, читати псалтир і часословець, а також співати на 8 голосів псалми й ірмоси. Панувала зубрячка, хто не опановував науку – діставав «субітники», тобто покарання [1, 241]. Проте з часом кількість таких шкіл різко зменшилась, оскільки громада вже не мала права обирати для школи вчителя. Разом із кріпацтвом насувалось неуцтво. Якщо раніше в кожному селі існували початкові школи, які утримувалися на кошти населення, то з роками їх кількість зменшилась.

Аналіз архівних матеріалів та історичної літератури дали можливість установити, що важливим чинником появи педагогічної персоналії І.П. Котляревського був його вступ до Катеринославської семінарії, єдиного середнього навчального закладу в Полтаві (1780 р). Навчатися майбутньому педагогу було важко. Основними методами, які застосовувалися, були схоластика й зубріння. Проте на той час в семінарію почали проникати нові напрями. Це пов'язано з тим, що саме в часи І.П. Котляревського відбувається реформа освіти, зокрема духовної. Цариця Катерина II, посилюючи соціальний і національний гніт, закріпачивши українське селянство й значну частину козацтва, разом з тим в інтересах зміцнення монархії дбала про розвиток освіти пануючих верств суспільства [4, 22].

Простежимо характерні особливості школи, в якій виховувався майбутній педагог. Саме в часи навчання І.П. Котляревського вводяться загальноосвітні предмети, здійснюється поступовий перехід із латинської на російську мову викладання. Для України це означало посилення великодержавного курсу на русифікацію українського народу. Проте вихованці семінарій тепер мали змогу засвоїти більшу кількість предметів, ширше ознайомитися із надбанням російської й світової культури [4, 25].

Оскільки семінарія в Полтаві була новою, згідно з реформами шкіл такого типу в ній першочергово запроваджувалися зміни. Навчання в семінарії тривало від 10 до 12-13 років і включало такі класи: нижчий російський або заправний (ще звався інформаторія), граматичний нижчий (фора), граматичний вищий (інфіма), піітика, риторика, філософія і богослов'я. Реформа духовної освіти мала позитивне значення і для формування особистості майбутнього педагога. Учні навчались і говорили грецькою, латинською мовами, багато уваги приділялось вивченню творів письменників античного світу: Федра, Лівія, Непота, Цицерона, Горація, Овідія, Вергілія. Герої прочитаного в оригіналі твору Вергілія "Енеїда" навічно поселилися у творчій душі І.П. Котляревського й незабаром у травестійно-бурлескному жанрі перевтілилися в образи троянців-козаків на чолі з кошовим отаманом Енеєм, та ще й заговорили вперше нікому не відомою в літературі малоросійською мовою, яка стане "перлиною і національною гордістю України" [5, 14].

Наступним чинником формування громадянської позиції І.П. Котляревського було те, що після «Установлення про губернії» у 1775 р. й уведення намісництв у 80-х роках XVII ст., багато семінаристів пішли працювати в канцелярії. І.П. Котляревський також 1 липня 1789 р. вступає на державну службу до штату Новоросійської канцелярії – адміністративної установи, що керувала південноукраїнськими землями, але тимчасово розташовувалася в Полтаві.

Він успішно опановував службові вимоги й це забезпечувало просування по чиновницькій драбині: у 1790 р. – І.П. Котляревський став підканцеляристом, через рік – канцеляристом. Відомо, що в січні 1793 р. він був протоколістом полтавської дворянської опіки й клопотався про затвердження своїх дворянських прав. Знання польської, латинської, французької мов, уміння володіти пером, світлий розум – це ті умови, що

могли забезпечити його подальше просування по службі. Проте успішне просування по службі несподівано обірвалося. Така кар'єра знову не привабила майбутнього педагога, письменника [4, 29].

Важливим чинником формування національної свідомості педагога-просвітителя став уплив видатного українського поета-філософа Г.С. Сковороди, який відобразив у віршах протест селянських мас проти закріпачення, феодального гніту. Він навчав, що найбільше й фактично єдине завдання філософії – це шукання правди й прагнення до неї. Г. Сковорода виступав за те, що в кожній людині слід поважати право людської гідності, співчував закріпаченим селянам, засуджував російських гнобителів. У вірші «Про свободу» Г. Сковорода прославляє гетьмана Богдана Хмельницького за те, що він здобув свободу Україні. Вірш з'являється саме в той час, коли Катерина II зруйнувала Запорізьку Січ [6, 80].

За свідченнями С.П. Стебліна-Камінського, початком педагогічної діяльності І.П. Котляревського стала його робота домашнім учителем у поміщицьких родинах у Золотоніському повіті на Полтавщині, зокрема в селі Ковраї. Запрошеного на "кондиції" вчителя поміщики могли використовувати також для виконання різних інших обов'язків, наприклад, для догляду за садом, праці в конторі, виконання господарських доручень тощо. Траплялися випадки, коли поміщики після кількох років праці записували таких домашніх учителів своїми кріпаками. Можливо, саме тому І.П. Котляревський у 1793 році взяв свідоцтво в повітового маршалка про те, що він є дворянин, щоб захистити себе від можливих зазіхань на його свободу з боку поміщиків [4, 23–24].

Отже, роботу вчителя в поміщицьких маєтках можна вважати як визначальним чинником формування його педагогічної позиції. Це дало можливість глибше ознайомитися з життям простого народу, із його побутом і звичаями. У роки вчителювання молодий педагог побачив на власні очі свавілля, жорстокість і бездушність поміщиків, які нещадно експлуатували кріпаків.

На основі персоналістично-біографічного та пошуково-бібліографічного методів установлено, що на формування педагогічних поглядів і світоглядної позиції І.П. Котляревського значно вплинула військова служба та військове оточення. У 1796 р. педагогічна діяльність І.П. Котляревського з невідомих причин змінюється на військову, якій він

присвятив дванадцять років (1796–1808). Спочатку педагог служив у Сіверському карабінерному (потім драгунському) полку, пройшовши службові ранги від кадета до штабс-капітана. З 1798 до 1806 рр. І.Б Котляревський був прикомандирований як інспекторський ад'ютант до генерала Дотішампа, інспектора, Дністровської і Кримської інспекції. Атестат, виданий І.Б. Котляревському цим генералом, відзначає його «відмінну ретельність і старанність" та рекомендує як хорошого офіцера, вартого «уваги начальства до його здібностей" [2, 27].

У 1806–1807 рр. І.П. Котляревський воював у російсько-турецькій війні, обіймав посаду ад'ютанта командира корпусу кавалерії барона І.А. Мейендорфа. За його дорученням вів «Журнал военных действий 2-го корпуса». Під час вступу військ у Бессарабію 24 листопада 1806 р. І.П. Котляревський брав участь у взятті фортеці Бендери [5, 168] відзначився під час облоги фортеці Ізмаїл. Генерал доручив йому як розсудливому, далекоглядному дипломату очолити переговори з буджацькими татарами. І.П. Котляревському вдалося умовити їх мирно, без воєнних дій, приєднатися до Росії [2, 27]. Згідно з даними службового списку, І.П. Котляревський за службу в цей період одержав різні нагороди, зокрема, орден Анни ІІІ-го ступеня.

Наприкінці 1807 р. І.П. Котляревського звільнили з посади ад'ютанта командира корпусу і призначили до Псковського полку, що стояв у Литві. Але служити тут не довелося – прибувши на нове місце призначення, письменнику 22 січня 1808 року вручили лист про його відставку. Причинами цієї події, мабуть, були незгоди, ускладнення в стосунках з начальством або із новим командуючим російської армії в Молдавії генералом О.А. Прозоровським.

У процесі дослідження встановлено, що після цього І.П. Котляревський від'їжджає до Петербурга в пошуках посади на цивільній службі. Але не знайшовши пристойної роботи, він повертається до Полтави, де у 1810 р. одержує скромну посаду наглядача будинку для виховання дітей бідних дворян, яка стала смисложиттєвим чинником формування його організаційно-педагогічної діяльності. Дуже швидко педагог стає відомою й шанованою людиною в середовищі полтавських чиновників.

Історико-ретроспективний аналіз матеріалів та архівних документів і порівняльно-зіставний метод дослідження дозволили установити, що його оточення справило вагомий вплив на становлення прогресивних поглядів поета, педагога й просвітителя. У період діяльності І.П. Котляревського м. Полтава стає резиденцією малоросійського губернатора, що сприяє розвитку громадського життя. У процесі дослідження літературних джерел з'ясовано, що педагог був наближеною людиною до малоросійських генерал-губернаторів Я.І. Лобанова-Ростовського (1808–1816), а потім М.Г. Рєпніна (1816–1834). Його запрошував до себе, приїжджаючи в Диканьку, міністр внутрішніх справ В.П. Кочубей.

Службові успіхи І.П. Котляревського були помічені й відзначені. У 1817 р. йому дали чин майора й пенсію 500 крб. на рік зверх платні. Педагога-просвітителя, як людину високоосвічену, прогресивно настроєну, запрошують до спілкування з генерал-губернатором м. Полтави. Це давало йому змогу обмінюватися думками з демократично налаштованими діячами. Під час дворянських виборів та нарад бували тут брати С. та О. Капністи, І.М. Муравйов-Апостол, батько майбутніх учасників декабристського руху, брати С. та М. Муравйови, А. Трощинський, В. Лукашевич, Г. Полетика, С. Кочубей та інші, які прагнули змін в існуючих державних відносинах. За дорученням «Південної управи» таємного політичного товариства «Союзу благоденства» М.М. Новиков створив у м. Полтаві масонську ложу «Любов до істини», яка, за свідченням М. Муравйова-Апостола, служила «розсадником» для таємного товариства. Під впливом М.М. Новикова у 1818 р. у цю ложу, а потім у Біблейське товариство вступив і І.П. Котляревський. В обох цих організаціях І.П. Котляревський був активним членом: у ложі – вітією (промовцем), у Полтавському відділі Біблейського товариства – бібліотекарем.

Аналіз архівних матеріалів та літературних джерел дозволили встановити, що у 1818 р. І.П. Котляревського запросили до Харківського «Товариства аматорів красної словесності», а згодом (у 1821 р.) за рекомендацією М. Гнєдича – у «Вільне товариство аматорів російської словесності» в Петербурзі. У колі цього товариства педагог-просвітитель здобув високий авторитет завдяки своїй громадській, педагогічній і

літературній діяльності, за що його було обрано почесним членом. Отже, І. Котляревський був шанованою людиною у вищих урядових колах м. Полтави, у своїй службовій і громадській діяльності мав зв'язки з різними її колами.

Висновки. Отже, політична та економічна ситуація, тогочасна суспільна думка, діяльність вітчизняних просвітителів створили передумови для зростання національної свідомості українського народу і появи таких яскравих особистостей, як І.П. Котляревський. На основі персоналістично-біографічного та порівняльно-зіставного методів установлено, що на формування педагогічних поглядів і світоглядної позиції І.П. Котляревського, на зміст його педагогічної діяльності справили вагомий вплив такі чинники: 1) вплив сім'ї; 2) навчання у школі та семінарії; 3) робота в канцелярії; 4) вплив видатного філософа Г.С. Сковороди; 5) робота домашнім учителем; 6) військова служба; 7) чинник формування організаційно-педагогічної діяльності на посаді наглядача будинку виховання дітей бідних дворян; 8) вплив просвітницьких поглядів сучасників, участь у продекабристських організаціях; 9) вплив Полтавської театральної громади та оточення того періоду. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми й потребує подальшого вивчення та аналізу літературно-педагогічної спадщини І.П. Котляревського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусько О. А. Нова історія Полтавщини (друга половина XVIII ст.): пробний підручник [для 8 класу загальноосвітньої школи] / О. А. Білоусько, В.О. Мокляк. – Полтава, 2003. – 264 с.

2. Волинський П. К. Іван Котляревський. Життя і творчість / П. К. Волинський. – К., 1969. – 271 с.

3. Данилейко В. Ф. Суспільно-політичні погляди І.П. Котляревського / В. Ф. Данилейко // Наукові записки Полтавського літературно-меморіального музею І. П. Котляревського. – Полтава, 1959. – № 2. – 163 с.

4. Кирилюк Є. Живі традиції / Є. Кирилюк. – Київ, 1969. – 349 с.

5. Мизко Н. Іван Петрович Котляревський / Н. Мизко // Основа. – Київ, 1861. – № 2. – С. 163–184.

6. Сковорода Г. Твори: в 2 т. / Г. Сковорода. – К. : Видавництво АН УРСР, 1961. – Т. 2. – С. 80.

7. Ткаченко Н. С. Іван Котляревський у школі : посіб. [для вчителів] / Н. С. Ткаченко, К. О. Ходосов. – К., 1974. – 192 с.

УДК 37.013.42+159.97+616.89-0.08.441.44(045)

О.М. Полякова
Н.С. Чирва
Сумський державний педагогічний університет

СУЧАСНА НАУКА ПРО КАТЕГОРІЮ «СУЇЦИД»: НАДБАННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті аналізується рівень розробленості проблеми суїциду в сучасній вітчизняній науці. Представлено сутнісні характеристики суїцидальної поведінки з точки зору різних наукових галузей. Окреслюються перспективи досліджень феномену суїциду в контексті його профілактики.

В статье анализируется уровень разработанности проблемы суицида в современной отечественной науке. Представлены сущностные характеристики суицидальной поведения с точки зрения разных научных отраслей. Очерчиваются перспективы исследований феномена суицида в контексте его профилактики.

The article is devoted to the analysis of level of developed of problem of suicide in modern science of our country. Present the essence description of suicide's conduct from the different point of view of scientific sphere. The prospects of researches are outlined to the phenomenon of suicide in the context of its preventive measures.

Постановка проблеми. Самогубство – проблема сучасного суспільства, яка являє собою відкритий прояв саморуйнівної поведінки людини. Щодня, на планеті, 4 – 6 тис. чоловік закінчують життя самогубством, при цьому тільки 35 – 40% з них страждають психічними розладами. Таким чином більшість суїцидентів не є психічно хворими. Згідно з прогнозами Всесвітньої організації охорони здоров'я на 2020 р., приблизно 1,53 млн людей у всьому світі помруть від суїциду і в 10 – 20 раз більша кількість людей вчинять суїцидальні спроби. Це складає в середньому одну смерть кожні 20 секунд і одну спробу кожні 1–2 секунди [5, 31].

Актуальність проблеми суїцидальної активності в масштабах сучасного українського суспільства також не викликає сумніву, оскільки Україна увійшла до групи країн з високим рівнем суїцидальної активності (більш ніж 20 самогубств на 100 тисяч населення на рік) [5,31].

Самогубство, у відповідності до сучасних наукових уявлень, є явищем виключно антропологічним. А ні скорпіон, який жалить себе в спину отруйним жалом, а ні тварини, які відмовляються від їжі в неволі та гинуть через це, не діють свідомо, і в цьому полягає головна відмінність від поведінки людини. Феномен самогубства наукова думка обумовлює категорією свідомості, яка притаманна лише людині. Відомо, що в

доісторичні часи, коли починали утворюватися великі общинно-родові союзи, самогубство мало соціальну функцію і допомагало виживанню роду та племені в цілому. Так, одним із перших відомих в історії людства самогубств є самогубство дітей і дорослих у первісних племенах в голодні роки.

Протягом подальшої історії людства мотиви й засоби самогубства змінювались і ускладнювались, періоди відносного спокою в тому чи іншому регіоні заступали роки справжніх епідемій навмисного позбавлення себе життя. Але незмінними залишалися зацікавленість цим явищем та прагнення осягнути його витоки.

Інтерес до проблеми самогубства фахівців різних областей (філософів, соціологів, лікарів, психологів, педагогів), спроби дослідити різні аспекти самогубства (причини, мотиви, типові ознаки, види) підготували ґрунт для становлення суїцидології як самостійної науки.

Не зважаючи на значний обсяг сучасних досліджень, присвячених вивченню сутнісних характеристик суїцидальної поведінки в різних наукових галузях, проблема суїцидів на сьогодні залишається гострою в українському соціумі та викликає все більшу стурбованість громадськості.

Метою статті є аналіз стану розробленості проблеми суїциду в сучасній українській науці в контексті профілактики суїцидальної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зауважимо, що протягом радянського періоду наукові дослідження означеного напряму здійснювалися, згідно з вимогами тогочасної панівної ідеології, тільки у психіатричній площині. Ця обставина пояснює факт дефіциту об’єктивності та плюралізму в доробках вітчизняних науковців 20–80-х років минулого століття щодо феномену суїциду. Як засвідчив досвід, вивчення суїцидальної поведінки лише в рамках клініко-психологічних досліджень є явно недостатнім для її запобігання.

Стратегія сучасних суїцидологічних досліджень в Україні, подолавши багаторічний клініко-психіатричний ухил, базується на розумінні суїциду як не лише індивідуальної поведінкової реакції, що зумовлена психологічними та патопсихологічними особливостями особистості в екстремальних життєвих обставинах. Суїцидний феномен характеризується як статистично стійке соціальне явище, поширення якого підпорядковується певним закономірностям, пов’язаним із соціально-

економічними, культурно-історичними та етнічними умовами розвитку країни й окремих її регіонів.

Відповідно до наведеного, склалися такі напрями української суїцидології, як:

– акумуляція наукової інформації про причини суїциду, про ефективність кризової інтервенції;

– розробка діючих схем профілактики з урахуванням усієї розмаїтості культурних і соціоекономічних структур країн світу;

– удосконалення діяльності превентивних служб;

– забезпечення умов для відповідного інформування громадськості;

– організація заходів щодо роботи з групами ризику.

Виведення завдань попередження суїцидальної поведінки за межі професійної компетентності лікарів-психіатрів зумовило інтенсифікацію дослідження цієї проблеми філософською та психологічною науками.

На сьогодні трактування феномену суїциду українською філософською думкою здійснюється на основі екзистенціально-психоаналітичної концепції суїциду, згідно з якою свідомість суїцидента є травмованою внаслідок пережитої ним конфліктної ситуації, що розгортається у ситуацію кризову. Філософи наголошують на тому, що набуття й розвиток можливості смерті для людини виступає актом конструктивним, тоді як самогубство таким не є, залишаючись за будь-яких обставин актом деструктивним. Основними ознаками суїцидальної свідомості визначаються її затемненість і звуженість. Науковці виокремлюють витоки затемненості суїцидальної свідомості: біль, відчай, образа, бездіяльність чи, навпаки, занадто бурхлива діяльність, яка не приносить результатів, – все те, що слугує перешкодою на шляху продовження нормальної життєдіяльності особистості. Зростання напруженості потоку суїцидальної свідомості досягає свого апогею у її звуженості до однієї точки. Визначальною щодо предмету нашого дослідження є теза про обумовленість такої травми свідомості не внутрішньою сутністю «чистої» свідомості, а зовнішнім соціальним впливом і певними життєвими ситуаціями [3, 24].

Технологічної цінності в контексті профілактики суїцидів набуває філософське визначення різновидів сприйняття себе людиною з притаманними їй суїцидальними тенденціями в кризовій ситуації:

– такою, що її не влаштовує,

– такою, якою вона не бажає бути;

– наділеною ідеєю, якою вона повинна стати;

– наділеною бажанням довести, хто вона є насправді, чого не розпізнали у ній інші;

– втраченою в Іншому;

– такою, що ототожнила себе з Іншим, який уже не належить їй;

– такою, що втратила сенс життя, який розчинився у звичці;

– такою, яка прокинулася від навколишньої закляклості, але не знає, що робити далі у дійсності, яка розкинулася перед нею [3,15].

Сучасна вітчизняна психологія визначається цілим спектром досліджень феномену самогубства:

– психологічний зміст суїцидальності, мотивація суїцидальної поведінки, біохімічні, соціальні, соціально-психологічні, патопсихологічні, філософсько-світоглядні чинники самогубства, психічні стани, переживання особи, які впливають на формування її суїцидальності, а також основні засоби психодіагностики і напрями психокорекції суїцидальної схильності (О. Гончаренко, В. Москалець, В. Рибалка, Л. Скаковська, Н. Шавровська, І. Цимбалюк);

– особливості та психологічна профілактика аутоагресивної поведінки певних соціальних груп: дітей (Г. Подмазін, Д. Романовська, О. Сироватко, Г. Собкова), молоді (Н. Живаєва, І. Цушко), військовослужбовців (Т. Глушкова), працівників органів внутрішніх справ (О. Ієвлєв, І. Малолітко, О. Тимченко), засуджених (В.В. Суліцький) тощо;

– можливості застосування інтегративної психотерапії як способу превенції суїциду (О. Пурло);

– ефективні підходи до ранньої психологічної діагностики суїцидальної поведінки серед учнів та її профілактики в межах шкільної психологічної служби (Т. Вашека).

В аспекті профілактики суїцидальної поведінки, цінним є психологічне розуміння її різновидів:

1. Неусвідомлюване самогубство. Окрім усвідомлюваних суб'єктом мотивів його дій, вчинки людини можуть бути спричинені неусвідомлюваними потребами, які утворюють основу несвідомої сфери психіки людини. За однією з гіпотез, ризикована гра є проявом неусвідомлюваного прагнення до смерті внаслідок посиленої дії інстинкту смерті.

2. Самогубство, як ризикована гра і ризикована безпечність. Окремі люди схильні до екстремальних розваг з ризиком для життя та здоров'я. Такі ігри можуть завершитися фатально. Особи, які грають зі смертю, усвідомлюючи наслідки, очікують на захоплення, визнання інших людей, нерідко отримують задоволення від страху, який супроводжує їх екстремальну поведінку. Ризиковану поведінку апатичних, безтурботних і легковажних осіб відповідно до її психологічної сутності називають ризикованою грою, ризикованою безпечністю.

3. Психопатологічне й агресивно-невропатичне самогубство – маніакальне самогубство, самогубство меланхоліків, самогубство під впливом нав'язливих ідей та імпульсивне самогубство.

4. Самогубство психічно нормальної людини з наступними формами суїцидальної поведінки:

а) демонстративно-шантажна форма суїцидальної поведінки:

- завершені і незавершені самовбивчі дії;
- поведінка суїцидентів із тривалим і сталим прагненням до смерті;
- можливий суїцид, суїцидна гра, провокації агресії на себе;

б) внутрішні та зовнішні форми суїцидальної поведінки:

- внутрішні форми: суїцидальні думки, уявлення, емоційні переживання, задуми, наміри;
- зовнішні форми: суїцидальні спроби та завершені суїциди [6, 43].

Українськими дослідниками (О. Гончаренко, Н. Шавровська та інші) виділено найбільш вагомі мотиви скоєння суїциду:

- *пошук допомоги* – більшість людей, які думають про самогубство, не прагнуть вмирати. Самогубство розглядається, як спосіб одержати що-небудь (наприклад, увагу, любов, звільнення від проблем, від почуття безнадійності);
- *безнадійність* – життя безглузде, а на майбутнє розраховувати не доводиться. Втрачені всі надії змінити життя на краще*;*

– *множинні проблеми* – всі проблеми настільки глобальні й нерозв'язні , що людина не може сконцентруватися, щоб вирішити їх по одній;

– *спроба зробити боляче іншій людині* – «Вони ще пошкодують!»;

– *спосіб розв'язання проблеми* – людина вважає, що, покінчивши з собою, унесе проблему з собою й полегшить життя своїй родині [8, 52].

Відповідно до визначених перед сучасною українською школою завдань щодо збереження здоров'я дитини та створення умов її оптимальної соціальної адаптації, проблема профілактики суїциду на сьогодні визнана одним з напрямів роботи психологічної служби освіти з акцентом на превенції даного виду девіації у дитячому середовищі. Компетентним суб'єктом здійснення такого попередження виступає соціальний педагог освітнього закладу. На жаль, у площині відповідних методичних напрацювань маємо відзначити нечисленність доробків [1; 4; 7].

Висновки. Отже, сучасною українською науковою думкою:

1. З позиції філософії визнання людиною можливості смерті сполучено з процесом життя, а визнання можливості самогубства означає неможливість існування – людина, перед якою суїцид розгортається як власна можливість, існує не як особистість, а як суще «що». Основою профілактики суїцидальної поведінки є відновлення «відкритості» свідомості особистості, яка дозволяє активно конструювати свою лінію життя, зберігати й посилювати контроль над ситуаціями людської життєдіяльності.

2. Розроблено психологічні концепції сутності суїциду, його діагностики та профілактики.

3. Визнано, що на поширення феномену самогубства впливають об'єктивні умови існування як окремих особистостей, так і певних соціальних груп. З огляду на це, суїцидологічна превенція постає задачею широкомасштабних соціальних і суспільних програм, мета яких – вплив на весь комплекс суїцидогенних факторів сучасного суспільства.

4. Здійснюється інтенсифікація пошуку технологій соціально-педагогічної превенції суїцидальної поведінки.

Зазначене, з огляду на професійне призначення соціального педагога, зумовлює актуальність проблеми ефективної профілактики суїцидальної поведінки засобами соціально-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кльоц Л., Заброцький М. Соціальному педагогу про суїцид. Шляхи допомоги при потенційному суїциді / Л. Кльоц, М. Заброцький // Соціальний працівник. – 2007. – №17. – С. 15–32.
2. Лях. В. В. Свобода і пошук нових форм ідентичності в добу глобалізації / В.В. Лях // Мультиверсум. Філософських альманах. Вип. 57. – К. : Центр духовної культури, 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : htpp//:www.filosof.com.ua:82/Jornel/M_57/Multiversum_57/Ljah.htm
3. Осетрова О. А. Феномен суицида в истории западноевропейской философии : [монография] / О. А. Осетрова. – К. : Вища освіта, 2007. – 351 с.
4. Попередження суїцидальної поведінки дітей та підлітків : [методичні рекомендації для педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів, батьків] // Все для вчителя. – 2003. – № 30. – С. 53–64.
5. Пурло Е.Ю. Опыт применения интегративной психотерапии как способ превенции суицида / Е.Ю. Пурло // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 31 – 42.
6. Рибалка В. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівської молоді / В.В. Рибалка // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 10. – С. 42 – 52.
7. Сокирська Л. Попередження суїцидальної поведінки дітей та підлітків / Л. Сокириська // Соціальний педагог. – 2007. – № 1. – С. 30 – 35.
8. Шавровська Н., Гончаренко О, Мельникова І. Суїцид як соціально-психологічний феномен / Н. Шавровська, О. Гончаренко // Психолог. – 2002. – жовтень. – С. 46–57.

УДК [908:502]:373.5(477)(091)

О.М. Трегубенко
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто й аргументовано періодизацію природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти у 20 – 90-х роках XX століття.

В статье рассматривается и аргументируется периодизация природного краеведения в системе отечественного школьного образования в 20 – 90-х годах XX века.

The article deals with and gives arguments for periodization of natural local history in the system of school education in our country in 1920-1990s of the XX century.

Постановка проблеми. Для здійснення конструктивно-критичного аналізу й узагальнення історичного досвіду природничого краєзнавства в системі шкільної освіти в Україні в досліджуваний період необхідна наукова періодизація процесу його розвитку. Під періодизацією ми розуміємо ділення процесу розвитку природничого краєзнавства на періоди, що

відрізняються один від одного якісними ознаками. Періодизація розвитку природничого краєзнавства в системі шкільної освіти дозволяє не тільки здійснити аналіз закономірностей і механізмів цього процесу, а й створює умови для прогнозування можливостей використання його теоретичних і практичних надбань.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням періодизації процесів розвитку системи освіти і педагогічної думки присвячені праці О. Адаменко, Я. Бурлаки, Н. Гупана, В. Курила, Ю. Руденко, О. Сухомлинської та інших, в яких автори висувають цікаві і плідні підходи до розв'язання цієї комплексної проблеми історико-педагогічного знання.

Мета статті – розглянути й аргументувати періодизацію природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти у 20 – 90-х роках XX століття.

Виклад основного матеріалу. Періодизація процесу розвитку природничого краєзнавства дозволяє встановити основні закономірності його розвитку, оскільки «...всяку зміну ми повинні розглядати як взаємозміну, а всяку дію – як взаємодію» [5, 96], тобто виникає можливість визначити зв'язки між педагогічними та історичними явищами і процесами, які забезпечують їх існування та функціонування, адже «дослідження системи неможливе без урахування умов її існування» [7, 16].

Розвиток – це важлива характеристика складних системних об'єктів. Розглядаючи природниче краєзнавство і як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, і як підсистему процесу освіти та індивідуальної культури особистості в цілому, ми в періодизації його розвитку враховуємо багатошаровість внутрішніх і зовнішніх детермінуючих чинників. Оскільки сфера об'єкта нашого дослідження не існує сама по собі, а інтегрована системою детермінант – ідеологічними і соціальними еволюціями, цілями і завданнями освіти, вимогами шкільної практики, рівнем розвитку природничих наук і методами їх досліджень, – ми розглядаємо процес розвитку природничого краєзнавства як поступальний процес зміни якісних характеристик кожного етапу, спричинений впливом детермінуючих чинників. «Завдяки спадкоємності кожен етап є своєрідним синтезом результатів, досягнутих на попередніх етапах» [5, 110]. Ця межа характеризує послідовність стадій розвитку.

Аналіз процесів розвитку природничого краєзнавства здійснювався на основі історичного підходу, який припускає не тільки аналіз розвитку досліджуваного процесу, але й виявлення зв'язків між етапами, установлення закономірностей, що обумовлюють перехід від одного етапу до наступного.

Визначаючи краєзнавство як одну із спеціалізованих підсистем цілісного педагогічного процесу, періодизацію процесу розвитку природничого краєзнавства ми здійснювали в результаті комплексного аналізу генезису, закономірностей і механізмів розвитку системи шкільної освіти в цілому. Без урахування характерних особливостей розвитку системи освіти, способів її існування в суспільстві в певні проміжки часу неможливо адекватно зрозуміти й оцінити властивості, характер і напрямки розвитку природничого краєзнавства. Ця залежність підтверджується положенням про те, що однією із специфічних особливостей будь-якої системи є наявність керуючих механізмів, через які структура цілого впливає на характер функціонування і розвитку частин [7, 38].

Процес розвитку вітчизняної системи освіти, у свою чергу, залежить від соціально-економічного розвитку Росії і СРСР, складовою частиною яких тривалий час була Україна. Характерні особливості системи освіти і спосіб її існування в суспільстві значною мірою визначаються державним устроєм і пріоритетами країни. Поза зв'язком досліджуваного процесу із соціально-практичними потребами суспільства неможливо адекватно зрозуміти ні генезис, ні закономірності та механізми розвитку природничого краєзнавства.

Усяка періодизація припускає розгляд досліджуваного історичного процесу з точки зору властивої йому внутрішньої природи. Отже, в основу характеристики кожного етапу розвитку природничого краєзнавства ми можемо покласти провідні парадигми, які панували в цей час в педагогічній науці і практиці шкільної освіти, визначали механізми трансформації і зміни компонентів освітньої системи, розв'язували проблеми практики навчання і виховання, що виражалося в появі різноманітних педагогічних технологій і методичних ідей.

Під час здійснення аналізу природничого краєзнавства в системі шкільної освіти в Україні у досліджуваний період ми зосередили увагу на певних характеристиках його компонентів на різних етапах розвитку. У

процесі розвитку природничого краєзнавства існують функціональні залежності між такою якісною єдністю, як цілі, завдання, принципи організації, зміст, форми, методи, прийоми і засоби краєзнавчої роботи, планування і керівництво краєзнавчою діяльністю. Тут виявляється один з парадоксів системності «логічний круг» [4, 25]. Форми, методи, прийоми і засоби краєзнавства розвиваються, якщо відбувається розвиток його змісту, у свою чергу розвиток змісту неможливий без зміни рівня розвитку природничих наук і методів їх досліджень тощо.

Властивості і характер цих змін були показником певного напряму розвитку природничого краєзнавства від етапу до етапу. Тут простежується чіткий зв'язок історичного підходу з логічним, який вимагає пояснення логіки цих змін і теоретичного аналізу процесу розвитку природничого краєзнавства в системі національної шкільної освіти.

Таким чином, як логічні ознаки для періодизації генезису природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти ми використовували:

• Якісну визначеність внутрішньої логіки розвитку природничого краєзнавства логіці історичного розвитку феноменів освіти та уявлень про нього. У цьому разі критеріями аналізу: зв'язок розвитку природничого краєзнавства з теоретичними положеннями провідної парадигми; рівень реалізації педагогічних концепцій у практиці природничого краєзнавства і зміна його змісту, форм організації і ступеня ефективності; ухвалення докорінних для розвитку природничого краєзнавства заходів органами державної влади; рівень педагогічних досліджень, що охоплюють проблему теорії і практики шкільного краєзнавства (фундаментальні дослідження, теорії прикладного характеру, локальні дослідження, методичні рекомендації, описи й аналіз досвіду [2, 7]); матеріальна, дидактична і методична забезпеченість природничого краєзнавства (наявність і характер фінансування, підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, спеціального обладнання, наочних матеріалів, статей у періодичних виданнях, тез виступів, тематичних збірок праць з цієї проблематики).

• Соціокультурний вимір історичного розвитку природничого краєзнавства як складового елементу системи вітчизняної шкільної освіти, який звернений до різноманітних суспільних передумов, чинників, умов, детермінант. Щодо цього критеріями оцінювання розвитку об'єкта

дослідження [1; 3; 8] є: рівень соціально-економічного розвитку суспільства, ідеологічна спрямованість освіти, вплив на освіту політичних і суспільних організацій; відповідність змісту освіти вимогам суспільства; зв'язок освіти з національною культурою.

• Антропологічні детермінанти, що визначають аналіз генезису природничого краєзнавства з позиції рішення у процесі освіти в цілому і краєзнавчій діяльності зокрема, завдань розвитку властивостей та якостей людини як суб'єкта та об'єкта педагогічної діяльності, як розумної, емоційної, вольової, соціальної і культурної особистості. Аналізуються наявність і характер функцій краєзнавства в розвитку особистості учня; орієнтація у процесі організації краєзнавчої діяльності на шлях пізнання природи рідного краю (конкретизація загальних властивостей і закономірностей природничих наук на прикладі компонентів місцевої природи або узагальнення результатів вивчення місцевих ознак природних об'єктів, явищ та їх взаємозв'язків з метою складання істотних характеристик компонентів органічного і неорганічного світу), що сприяє розвитку індуктивного і дедуктивного способів пізнання навколишньої дійсності; характер функцій учня у процесі краєзнавства (реципієнт навчальної інформації, суб'єкт діяльності, творець своєї особистості [3, 22]).

Хронологічні межі дослідження охоплюють 20–90-ті роки XX століття і відбивають загальний перебіг процесу розвитку природничого краєзнавства як елементу вітчизняної шкільної освіти. Виділені етапи характеризуються певними особливостями розвитку педагогічної науки і практики шкільної освіти і відрізняються якісною своєрідністю об'єкта нашого дослідження.

За вихідний рубіж узято 20-ті роки – період розбудови української держави, який привів до якісних змін системи народної освіти. Характеризуючи цей початковий період розвитку вітчизняної школи за радянських часів, необхідно зазначити, що це був час остаточної перемоги Радянської влади, українізації усіх сфер освітянського і культурного життя країни, сміливих й оригінальних ідей.

У 20-ті роки відбувалося створення принципово нової системи національної освіти, в основі якої лежали професійне спрямування і розбудова національного змісту навчання. Школа поєднувала навчання і виховання з продуктивною працею школярів, підготовкою їх до життя,

активною участю в матеріальному виробництві. Було затверджено статут політехнічної школи. У такий спосіб школа мала забезпечити кадрами народне господарство країни. Введення комплексних навчальних програм, рання професіоналізація школи, спроби і прагнення вивчати не навчальні предмети, а живу дійсність, перевантаженість навчального процесу обов'язковими екскурсіями на виробництво і в природу з метою виконання різних видів суспільно корисної і трудової діяльності призвели до заперечення предметної системи навчання, механічного об'єднання навчальних тем з краєзнавчою практикою.

Характерними особливостями освітньої парадигми цього періоду були орієнтація системи освіти на реалізацію потреби суспільства в підготовці професійних кадрів, краєзнавчий підхід до організації навчання, відхід від предметної системи навчання і впровадження комплексних програм, вузькоприкладний підхід до вивчення природних об'єктів та явищ, недооцінка класно-урочної форми навчання, використання світового педагогічного досвіду, збільшення кількості учнів, практична спрямованість і діяльнісний підхід до організації навчально-виховного процесу, панування ідеї гуманного ставлення до особистості дитини, індивідуалізація навчання, стимулювання самостійної діяльності і пізнавальної активності учнів шляхом використання активних методів навчання, впровадження системи вільного виховання учнів, низький рівень якості навчання.

У цей період активізація природничого краєзнавства була обумовлена прагненням керівництва народної освіти максимально реалізувати принцип зв'язку теорії з практикою, навчання з життям, забезпечити підготовку учнів до професійної діяльності. Проте заперечення систематичного вивчення основ природничих наук та опора на обмежений дитячий досвід пізнання природних компонентів своєї місцевості зумовили неможливість формування комплексного світосприймання, цілісної системи знань про взаємозв'язок, взаємообумовленість природних компонентів і закономірності природного середовища.

Наступний етап у розвитку природничого краєзнавства припадає на 1931 – 1958 роки – час централізації та уніфікації загальної освіти в Україні, який увійшов в історію не тільки як час стандартизації шкільної освіти, але і як час поступового згортання заходів щодо українізації освітнього і культурного просторів. Початок цього етапу ми пов'язуємо з реформуванням вітчизняного

освітнього простору, яке привело до встановлення чіткої структури системи шкільної освіти, введення стандартних предметних навчальних програм і підручників, посилення політехнічного навчання.

Реформована система шкільної освіти цього часу мала серйозні вади. Предметні програми природничих дисциплін були переобтяжені навчальним матеріалом, який часто мав описовий або абстрактно-узагальнюючий характер, містив фактичний матеріал, в якому не простежувалися внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, спостерігалося спрощення або спотворення наукових фактів, не ставилися вимоги до конкретизації загальних теоретичних положень на прикладах місцевої природи. Орієнтація на програмно-предметну систему навчання і бажання піти від штучного притягання навчального матеріалу до місцевих умов спричинили посилення академічності освіти і зниження значення краєзнавчого підходу до пізнання навколишньої дійсності.

Освітня парадигма цього періоду характеризується ідеологічною спрямованістю розвитку системи шкільної освіти, її орієнтацією на реалізацію потреб суспільства без урахування самобутності та індивідуальності особистості, пануванням авторитарної педагогіки, уведенням наочно-програмної системи навчання, безальтернативністю й уніфікацією принципів, змісту і форм організації навчально-виховного процесу, зменшенням значущості краєзнавчого підходу під час навчання.

Початок наступного етапу розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти пов'язаний з ухваленням «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» у 1958 році, що обумовило зміну структури середньої освіти, часткову демократизацію педагогічної думки, внесення національного компонента до навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

У цей період демократизація різних аспектів суспільства сприяла розвитку новаторських педагогічних концепцій, в основі яких лежали гуманістичні ідеї народної педагогіки, що обґрунтували необхідність у пізнанні рідного краю, формуванні відчуття Батьківщини як важливого елементу національної самосвідомості. Яскравим представником педагогів-гуманістів цього часу став В. Сухомлинський, який одним із

конкретних шляхів формування цілісної системи знань і розвитку творчих сил особистості учня вважав вивчення «книги природи» рідного краю.

В ідеології та практиці школи краєзнавство, яке розумілося не як навчальний предмет, а як метод освітньої роботи, пустило досить глибоке коріння і було обґрунтоване з теоретичного боку. Провідні науковці і методисти розробляли основні питання практики шкільного краєзнавства, визначалися роль і місце окремих видів краєзнавства в системі вітчизняної освіти, давали методичні рекомендації щодо його організації, підвищення ефективності краєзнавчої роботи, напрямів удосконалення його змісту та структури.

Етап розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти у 1958 – 1980-ті роки був досить суперечливим. З одного боку, ці роки характеризуються розвитком педагогічної думки, підвищенням кваліфікації вітчизняних педагогічних кадрів, обговоренням методичних аспектів краєзнавчої діяльності, впровадженням у практику школи найефективніших методів і форм природничого краєзнавства, активним використанням рекомендацій, пропозицій педагогів-новаторів. З другого боку, надмірне перенасичення програм природничих дисциплін теоретичним матеріалом, політизування змісту навчального матеріалу, формальне відношення до реалізації краєзнавчого принципу навчання знижувало ефективність шкільного краєзнавства, зменшувало значущість пізнання природи рідного краю з метою формування інтелектуальної сфери і духовної культури школярів.

Характерними особливостями освітньої парадигми цього періоду були: уніфікація, регламентація і стандартизація освіти, відмова від практичної спрямованості і професіоналізації навчально-виховного процесу, побудова змісту навчальних дисциплін відповідно до логіки певної науки, теоретична перевантаженість і надмірна політизація змісту природничих дисциплін.

Верхня межа нашого дослідження – 90-ті роки – збігається з початком у країні докорінних змін, пов’язаних з процесами перебудови адміністративної системи управління. У системі освіти відбувається децентралізація влади, орієнтація на державні та національні інтереси України. Виділяється один з найважливіших напрямів реформування школи – регіоналізація освіти, що

дозволяє закласти основи системи освіти, які охоплюють мікро- та макрорівні сприйняття навколишньої дійсності.

Протягом 90-х років істотно змінилися навчальні програми природничих дисциплін загальноосвітньої школи, в яких було передбачено набуття знань про природу як основи світосприймання людини, які не тільки відображають властивості навколишнього світу, необхідні для практичної і пізнавальної діяльності людини, а й сприяють загальному розумінню дитиною світу природи, суспільства і самої людини, яка живе в цьому світі, дозволяють їй вільно орієнтуватися у просторі та часі, звільняють її дії від обмеженості безпосередньою ситуацією, відкривають шлях до певної свободи дій.

Стратегічною метою вітчизняної школи стає забезпечення можливостей дитини вільно увійти в глобалізований динамічний світ, не втратити відчуття Батьківщини, зберегти образ індивідуальності, національного колориту рідної землі. Для цього в системі шкільної освіти робляться спроби максимально реалізовувати потенціал краєзнавства, у процесі якого формуються і вдосконалюються системні уявлення про природу, населення, господарство, історію і культуру рідного краю.

До початку 90-х років особливості природи своєї місцевості розглядалися шляхом ілюстрації природних явищ і процесів на основі краєзнавчого принципу під час вивчення окремих тем у курсах природничих наук. Починаючи з 90-х років, краєзнавство отримує статус самостійного навчального курсу – у 1992/93 навчальному році у практику школи було введено пропедевтичний регіональний курс географії («Рідний край»), який припускав вивчення природи своєї області.

Перехідний період розвитку української системи освіти зумовив пошук шляхів підвищення традиційних і впровадження нових форм, методів, засобів і способів навчання. У практиці шкільного краєзнавства поряд з традиційними екскурсіями, спостереженнями, практичними роботами на місцевості активно впроваджуються такі ефективні форми роботи, як рольові ігри, розв’язання проблемних ситуацій, створення навчальних проектів.

Характерними особливостями освітньої парадигми цього періоду є відродження культуротворчої функції школи відповідно до національних цінностей, реалізація принципів гуманізації і гуманітаризації освіти,

методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості дитини, впровадження інноваційних технологій педагогічної діяльності, спрямованість педагогічного процесу на формування в учнів практичних умінь і навичок застосування знань навчальних дисциплін у процесі орієнтування дитини у світі природи і суспільства в умовах ринкової економіки.

Висновки. Отже, визначення краєзнавства як однієї зі спеціалізованих підсистем цілісного педагогічного процесу і його періодизація на основі комплексного аналізу генезису розвитку системи шкільної освіти в цілому, дозволили виділити такі етапи його розвитку:

• з 1920 до 1931 року XX століття – етап розвитку природничого краєзнавства в умовах освітніх перетворень в Україні;

• з 1931 до 1958 року XX століття – етап розвитку природничого краєзнавства в умовах централізації та уніфікації загальної освіти в Україні;

• з 1958 до кінця 80-х років XX століття – етап суперечностей у розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти;

• 90-ті роки XX століття – етап розвитку природничого краєзнавства в умовах регіоналізації вітчизняної шкільної освіти.

Використання виділених логічних ознак для періодизації природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти дозволяє не тільки відтворити генезис природничого краєзнавства як рух педагогічної думки і практики освіти, пов’язаний з еволюцією соціокультурного простору, але й визначити його як процес аналізу фактів минулого, що сприяє розумінню реалій сьогодення.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати аналіз закономірностей і механізмів розвитку природничого краєзнавства в системі шкільної освіти на кожному з виділених етапів з метою використання історико-педагогічного досвіду для розвитку шкільного природничого краєзнавства на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Нестор Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45 – 49.

2. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий : [учеб. пособ. для фак. по подг. и повыш квалификации] / Борис Иванович Коротяев. – М. : Просвещение, 1986. – 207, [1] с.

3. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.

4. Легенький Г. И. Педагогический процесс как целостная динамическая система / Григорий Илларионович Легенький. – Х. : Вища школа. Изд-во при Харьковском ун-те, 1979. – 144 с.

5. Методология в сфере теории и практики / [отв. ред. А. Л. Симаков, В. Н. Карпович и др.]; [АН СССР Сиб. отд-ние]. – Новосибирск : Наука, 1988. – 306 с.

6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : Сб. документов. 1917 – 1973 гг. / [сост. А. А. Абакумов и др.] – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.

7. Проблемы методологии системного исследования / [ред. коллегия : И. В. Блауберг и др.]. – М. : Мысль, 1970. – 455 с.

8. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : П. П. Н., 2003. – С. 16 – 25.

УДК 37 (092)

Т.В.Шоліна
Чернівецький національний
університет ім. Ю. Федьковича

НАУКОВО-ОСВІТНЯ ТА ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТЕПАНА СМАЛЬ-СТОЦЬКОГО В ЕМІГРАЦІЇ (1914-1938)

У статті висвітлено окремі аспекти науково-освітньої та громадської діяльності видатного українського науковця, педагога, політика, академіка С. Смаль-Стоцького в міжвоєнний період; охарактеризовано просвітницьку роботу професора в таборі військовополонених у Фрайштадті, науково-педагогічну діяльність в Українському вільному університеті та його внесок у роботу громадських товариств української еміграції у Празі.

В статье освещаются некоторые аспекты научно-образовательной и общественной деятельности выдающегося украинского ученого, педагога, политика, академика С. Смаль-Стоцкого с 1914 по 1938 год; характеризуется просветительская работа профессора в лагере военнопленных в Фрайштадте, научно-педагогическая деятельность в Украинском свободном университете и его вклад в работу общественных организаций украинской эмиграции в Праге.

In article is considered science, educational and public activity of Ukrainian scientist, teacher, and politician academic S. Smal-Stockiy in 20–30 years of XX cent. In article is characterized education work the professor in camp for prisoner of war in Frayshtadte, scientific and pedagogical activity in Ukrainian free university and contribution to public activity of Ukrainian emigration society in Prague.

Постановка проблеми. Пошук нових шляхів у педагогіці нерозривно пов’язаний з осмисленням минулого, розглядом досвіду минулих поколінь, видатних педагогічних персоналій. Сучасні науковці здійснюють активні розвідки щодо життя і діяльності непересічних українців, які творили освіту, науку і культуру на поневолених українських землях та в

еміграції і були свідомо «забуті» за радянських часів. Одним з них є академік Степан Смаль-Стоцький, який усе життя присвятив рідному народові. Досвід його роботи в царині просвіти народу, формування національної свідомості може стати цікавою знахідкою для сучасних педагогів. Видатний науковець, педагог, політик, громадський діяч народився у Галичині, більшість свого життя провів на Буковині і змушений був виїхати з краю на початку Першої світової війни. Доля вченого склалася так, що решту життя він провів у Празі, активно працюючи у складі української громади Чеської республіки.

Аналіз актуальних досліджень. Певні дослідження про С. Смаль-Стоцького з'явилися ще за життя вченого і були присвячені ювілеям академіка, інша частина вийшла у рік смерті професора, як некрологи та згадки про вченого на «скорботних академіях» і в часописах. Це статті В. Біднова, М. Возняка, І. Герасимовича, Л. Граничка, А. Жука, В. Королів-Старого, З. Мирної, С. Сірополка. Окрему нішу займають згадки про С. Смаль-Стоцького та оцінка його діяльності учнями професора – В. Сімовичем, О. Цесиком, Л. Луцівим, І. Підгоренком. Подальші згадки про академіка зустрічаємо лише у виданнях діаспори. Постать вченого ще досі маловідома широким педагогічним колам, хоча діяльність професора у сфері політики, дипломатії, історії визвольних змагань уже досліджували історики Буковини й України загалом. За сучасної доби найширші дослідження творчої біографії професора здійснив О. Добржанський, які висвітлені у працях «Академік Степан Смаль-Стоцький. Життя і діяльність» (у співавторстві з В. Даниленком) та «Буковинці на дипломатичній службі УНР та ЗУНР» (у співавторстві з П. Брицьким). Тут ґрунтовно проаналізований внесок С. Смаль-Стоцького у становлення і розвиток національного руху українців на Буковині наприкінці XIX – на початку XX століття. Дослідники торкнулися наукового доробку видатного буковинця, його посольської, дипломатичної та урядової діяльності, громадської роботи. На жаль педагогічна діяльність професора та його просвітницька робота проаналізовані недостатньо, що зумовило вибір теми дослідження. Це стосується й просвітницької діяльності академіка С. Смаль-Стоцького в період Першої світової війни та життя у Празі.

Мета статті – висвітлити окремі аспекти науково-освітньої та громадської діяльності Степана Смаль-Стоцького у період еміграції:

культурно-просвітницька робота під час Першої світової війни, освітня та наукова діяльність у Празі, участь у громадських організаціях української еміграції в Чехословаччині.

Виклад основного матеріалу. Степан (Стефан) Смаль-Стоцький народився у 1859 р. на Галичині, середню освіту здобув у Львові, а вищу – у Чернівцях. Перша половина життя професора пройшла в період протиборства двох ідейних течій у поглядах на національний розвиток українців. Перша – москвофільство, що пропагувало «єдину Русь від Камчатки до Карпат» та дивну суміш української, російської та церковнослов'янської мови – «язичіє». Друга – народовство, що визнавало українців (русинів) окремим народом, якому варто допомогти посісти «достойне місце» серед інших народів за допомогою просвіти, розвитку його культурної, економічної та освітньої сфер. Степан Смаль-Стоцький відстоював позиції народовства і всю свою широку громадську діяльність присвячував розвитку української громади Буковини.

Здобувши ступінь доктора філології у Відні та очоливши кафедру слов'янської філології філософського факультету Чернівецького університету, С. Смаль-Стоцький працав у культурно-просвітницьких товариствах «Руська Бесіда», «Руська Школа», «Народний Дім», «Буковинський Боян», «Історичне товариство», політичному товаристві «Руська Рада», економічних – «Селянська Каса», «Союз хліборобських спілок», «Карпати» та інших найрізноманітніших за напрямами діяльності. У межах культурно-освітньої роботи цих товариств професор займався підготовкою та редагуванням літератури для народу – часописів «Буковина», «Руська Рада», «Хлібороб», «Народний голос» та вміщував у них свої статті. Професор здійснював посольську (депутатську) та урядову діяльності (з 1892 по 1912 рр. був депутатом Буковинського сейму, з 1911 р. – депутатом Австрійського парламенту, з 1904 р. – заступником крайового маршалка). До початку Першої світової війни він став символом українського національного руху, одним з найвпливовіших людей Буковини. Його заслугою є введення фонетичного правопису української мови у школах Буковини і Галичини, відкриття десятків українських шкіл, читалень, кас взаємодопомоги (райфайзенок), активізація широких народних мас на боротьбу за свої права, здобуття освіти, постійний культурний розвиток.

У 1914 р. Степан Смаль-Стоцький, якому вже виповнилося 55, пішов на службу в австрійську армію та обіймає різні посади, у тому числі адвоката у військово-польових судах, де врятував не одного українця від несправедливого вироку. У 1916 р. учень професора, Василь Сімович, запросив С. Смаль-Стоцького взяти участь у просвітній роботі у таборі Фрайштадт, яку вели члени Союзу визволення України (СВУ) серед військовополонених українців російської армії. Метою діяльності цієї організації, а точніше її «Просвітнього відділу», було поширення національно-визвольних ідей серед полонених українських вояків, їх патріотичне виховання і як результат – формування боєздатних військових частин для відстоювання української держави (у лавах австрійської армії). Така робота була організована у Фрайштадті (Австрія), Раштаті, Зальцвелделі та Вецлярі (Німеччина). Степан Смаль-Стоцький спочатку виконував обов'язки старшини зв'язкового між командою табору і таборовою організацією СВУ, що проводила культурно-освітню діяльність, але швидко залучився до просвітницької роботи. Тут він «своєю батьківською поведінкою з полоненими і своїми викладами придбав серед них велику любов і поважання. Великий знавець мови і творчості Т. Шевченка, професор Смаль-Стоцький захоплював слухачів своєю інтерпретацією творів Кобзаря, зосібна історично-політичного змісту і поклав неоціненні заслуги для пробудження національної свідомості серед полонених» [4]. Робота у таборі відбувалася так: спочатку лекції і публічні читання проводили члени просвітнього відділу, паралельно готуючи полонених з-поміж інтелігенції і вчительства, а потім під керівництвом спеціалістів просвіту здійснили самі полонені. Освітня діяльність не була легкою. У річному звіті про культурно-освітню роботу у таборі за 1915/16 навчальний рік знаходимо дані про серйозні труднощі, які виникали на початку цієї діяльності: членів СВУ сприймали як австрійських шпигунів, платних агентів, у таборі велася чорносотенна агітація і залякування тих, хто виявив бажання ходити на навчання тюрмою, чи навіть стратою після повернення додому, доходило і до відкритої ворожнечі (бійок, кидання камінням, знищення книжок та часописів). Та й прихильні до просвітян українці-полонені сприймали їх критично: слово «Україна» викликало сміх і глум, вживання української мови було незвичне і тим більше дивним видавалося українське слово у книжках і газетах [9]. Крім того, існували й

побутові труднощі, складності у відносинах з військовою адміністрацією табору та постійна зміна контингенту (дехто від'їжджав, з новоприбулими потрібно було все починати спочатку). Попри всі труднощі, робота давала хороші результати. Майже відразу у таборі були організовані товариства «Просвіта» ім. М. Драгоманова, «Січ» ім. Гетьмана Петра Дорошенка, драматичне ім. І. Котляревського, видавниче ім. І. Франка, фотографічне «Світло», соціальний кружок, бібліотека. У межах товариства «Просвіта» Степан Смаль-Стоцький читав курси української мови, історії української літератури, історії України, декламації і виразного читання, українознавства. Під керівництвом С. Смаль-Стоцького діяв курс для неписьменних, де заняття проводили вчителі-полонені. Степан Смаль-Стоцький також брав участь у діяльності учительського гуртка, читав (після від'їзду В. Сімовича) курси української мови, історії української літератури, історії педагогіки, психології, логіки та методики навчання для українських учителів-військовополонених. Під час лекцій застосовувалося унаочнення – виклади відбувалися при «скіоптиконі із застосуванням світляних образів». У зв'язку з недостатньою кількістю таких образів при таборі у фотографічному товаристві «Світло» почали власне виготовлення діапозитивів з історії України, української літератури, анатомії людини, географії, бджільництва, природознавства, сільського господарства, таборового життя [3].

З метою національного виховання полонених у таборі проводилися щовівторка таборові віча, де обговорювалися світові і воєнні події, щосереди – політичні дискусії, а щосуботи – літературно-мистецькі вечорниці за участі драматичного товариства, видавався таборовий часопис «Розвага». Визначними стали публічні виклади про окремі українські краї, зокрема доповіді С. Смаль-Стоцького про Буковину, а виклади професора з Шевченкознавства здобули таку популярність, що розрахована на тисячу осіб аудиторія не могла вмістити всіх бажаючих [3, 113]. Степан Смаль-Стоцький у межах товариства «Січ» організував декламаторські змагання та курс української граматики, де основна увага зверталася на вправляння у написанні диктантів; у межах драматичного товариства він керував драматичним курсом та організовував святкування роковин видатних українців (І. Франка, Т. Шевченка). Учений працював по 16–18 годин на тиждень у таборі, але

пізніше мав уже виконувати депутатські обов'язки, коли австрійський парламент відновив діяльність.

У 1917 р. Степан Смаль-Стоцький очолив Центральну управу Українських січових стрільців (ЦУ УСС), формував дивізії сірожупанників з українських військовополонених, але і в цей час не зраджував культурно-освітнім ідеалам – домагався звільнення від військової служби вчителів середніх шкіл [11], створив фаховий журнал «Українське військо» (що, на жаль, так і не вийшов), організував «Товариство опіки над немічниками УСС», основна мета якого – влаштовувати на роботу колишніх січовиків, дбати про освіту їх дітей та фізичне здоров'я, гігієнічне і спортивне виховання молоді [2, 145]. Погляди С. Смаль-Стоцького на стрілецтво відображені у відозві ЦУ УСС за його підписом: «Стрілецтво, як рідне українське національне військо, повне національної свідомості і національних ідеалів, – повинно ширити скрізь серед українського населення національну свідомість, знання історії, літератури, краю і людей, пісні і музики, пошанування і культ всього рідного, своїх національних пам'яток, своєї минувшини» [12, 436]. Методами такої роботи мали стати бесіди, публічні читання, музичні і співочі вистави, заснування просвітніх і культурних товариств, бібліотек.

У листопаді 1918 р. Гетьман П. Скоропадський заснував Українську Академію Наук і прізвище С. Смаль-Стоцького стоїть у наказі про членів фундаторів УАН четвертим, за ним В. Вернадський. Серед 12 перших академіків С. Смаль-Стоцький був єдиним із Західної України. Він був обраний секретарем історично-філологічного відділу та членом правління УАН, але, на жаль, не зміг бути присутнім на жодному засіданні. Та не тільки це свідчить про пошанування вченого, майже одночасно уряд новоствореної ЗУНР зарезервував для нього посаду міністра освіти, але професор відмовився, оскільки вважав свою роботу у Відні дуже важливою.

У 1919 р. починається празький період у житті Степана Смаль-Стоцького, він призначений послом ЗУНР у Чехословаччині і на нього покладається місія налагодження відносин між місцевою владою і численною українською громадою, що опинилася тут в еміграції. Професор став співорганізатором Українського клубу, що мав на меті підтримання товариського життя серед українців. Під його керівництвом клуб організував курси чеської мови для українців та української мови для чехів,

улаштував публічні лекції, літературно-мистецькі вечори, заснував доброчинне жіноче товариство [1, 130]. Крім того, С. Смаль-Стоцький був завідувачем кафедри українознавства у високій торгівельній школі Праги та головував у Союзі українських журналістів і письменників.

У 1921 р. для задоволення потреб українського студентства у вищій освіті до Праги було перенесено Український вільний університет (УВУ), де С. Смаль-Стоцький відразу почав викладацьку роботу та входив до вищого органу університету – сенату, а у 1922 р. став деканом філософського факультету. Цей заклад визначав свою роботу «як таку, що має служити інтересам рідного краю і рідного народу, а тому виконує свої функції за кордоном тимчасово і дає можливість підготувати молодь до діяльності на Батьківщині в майбутніх установах та урядах» [8, 47]. Український вільний університет дав змогу професорам займатися науковою діяльністю під час вимушеного перебування поза межами Батьківщини. Не забував Степан Смаль-Стоцький і науковців на рідній землі – під його проводом діє товариство допомоги вченим, що опинилися у важкому матеріальному становищі [8]. Водночас професор здійснив навчальну редакцію наукових праць і підручників УВУ. В університеті С. Смаль-Стоцький протягом 20 семестрів читав такі курси: українська мова в сім'ї слов'янських мов, семінар української філології (читання творів Т. Шевченка, наукові праці, читання творів І. Франка та О. Кобилянської), історія української літератури і культури XVI і XVII століття, розбір вибраних поетичних творів української літератури, семінар (граматичні вправи, реферати і праці), українська граматика, пояснення Шевченкових поезій, українська граматика (відмінювання), граматичний розбір староукраїнських текстів, відмінювання дієслів, ритміка Шевченкових поезій, інтерпретація Шевченкових поем, фонетика, родовід української мови, семінар («Солдатський Портрет» Квітки-Основ'яненка), огляд індоєвропейської і слов'янської сім'ї, граматичні вправи, українська мова і її говори, хиби української літературної мови [7]. У Празі академік С. Смаль-Стоцький дістав змогу продовжити свої наукові пошуки. Тут виходять його найґрунтовніші праці з мовознавства та шевченкознавства: «Розвиток поглядів про сім'ю слов'янських мов та їх взаємне споріднення» (1925, 1927 –друге видання), «Ритміка Шевченкової поезії» (1926), «Обов'язки української науки супроти Шевченка» (1928), «Найближчі завдання славістики і україністики» (1928), «Українська літературна мова» (1928), «Українська мова. Її початки, розвиток і характеристичні прикмети» (1933), «Т. Шевченко,

інтерпретації» (1934), «Питання про східнослов'янську прамову» (1937), «Останній рік Шевченкової поетичної творчості» (1939). Доповнюють цей перелік наукових праць статі з інтерпретаціями окремих творів Т. Шевченка, рецензіями на праці інших учених, згадками про видатних сучасників, пропозиціями та коментарями до упорядкування правопису української мови.

Своїми працями та активною науковою діяльністю С. Смаль-Стоцький презентував українську науку у світі. Особливо цінними для такої діяльності стали Перший та Другий наукові з'їзди у Празі (1930, 1932 рр.). Якщо у першому з'їзді С. Смаль-Стоцький брав участь лише в лінгвістичній секції, то у другому – був обраний головою організаційного комітету з'їзду. На відкритті Другого з'їзду професор виголосив цікаву промову, де подав стислий огляд заснування і діяльності українських освітніх та наукових товариств в еміграції та наголосив на тому, що попри всі труднощі, з якими стикається українська наука за межами Батьківщини, у неї є важлива перевага над роботою вчених на рідній землі – свобода слова і думки [10].

Не забував професор С. Смаль-Стоцький і про громадську діяльність. У 1920 р. у Празі був організований VII сокільський здвиг, але делегація зі Львова не змогла прибути. На прохання галичан Степан Смаль-Стоцький організував представництво сокільства у Празі і сам взяв участь у «здвизі» [1]. У 1928–1929 рр. за ініціативою сенату Українського вільного університету С. Смаль-Стоцький серед інших професорів кожного понеділка по 1–2 години читав публічні лекції для українського громадянства в Студентському Домі [8, 144], регулярно виступав на вечорах, присвячених пам'яті видатних українців. Його сучасниця З. Мирна згадувала як на одному з Шевченківських вечорів професор виголошував промову «Шевченко – співець самостійної України»: «Доповідь його зробила колосальне враження, як змістом реферату, так і умінням виразно читати. Не менше враження зробила і його імпозантна постать, втілення великої сили і здоровля і його шляхетного духу, який наче ореолом оточував його особу» [5, 12].

Наприкінці 1924 р. професор став одним із засновників Українського Академічного комітету, що об'єднав усі українські наукові установи за кордоном і ввійшов до Міжнародної Комісії для Інтелектуальної Співпраці при Лізі Націй. Академік був членом Слов'янського інституту у Празі, Українського Історично-Філологічного товариства. У межах останнього вчений опублікував 25 наукових праць, виголосив велику кількість

доповідей та рефератів, а у 1930 р. ініціював дискусію про початки української нації, матеріали якої пізніше вийшли окремим виданням «Откоуду єсть пошла Руская Земля…» і яка набрала широкого розголосу у пресі. У 1938 р. урядом Української Народної Республіки в еміграції створено Українську Могилянсько-Мазепинську Академію Наук як альтернативу Українській Академії Наук у Києві, що стала більшовицькою. С. Смаль-Стоцький став членом-фундатором академії, розробив статут цієї установи і став першим її головою [1, 147].

Однією з найголовніших справ останніх років життя Степана Смаль-Стоцького стало товариство «Музей Визвольної Боротьби України» (МВБУ), головою якого він став у 1935 р. Новий голова відразу активно взявся до справи: передав музею майже всю свою бібліотеку та архів, активізував збір нових експонатів, опублікував відозви та заклики до української еміграції про збір коштів на нове приміщення для музею. Подаємо один із таких закликів: «Якщо ми, українці, нація, хоч не державна, все ж таки нація, а не голота, то мусимо це виявляти тим, що високо шанувати народню спадщину, «діла незабутніх дідів наших», народню традицію, мусять нам бути святі усі пам’ятники великого народного зриву української визвольної боротьби, мусимо збудувати для них храм на вічную пам’ять і науку прийдущим поколінням, мусимо перед цілим світом показати, яку велику ціну має у нас народня культура, мусимо «Музей Визвольної Боротьби України в Празі» примістити у власній домівці…» [6, 4]. Проте стан здоров’я професора погіршувався і з 1937 р. засідання управи товариства відбувалися у нього вдома, де він і підписав купчу на окремий будинок для товариства, завершивши розпочату справу. Відчуваючи, що сили залишають його, професор заповів не влаштовувати пишного похорону, а гроші, що пішли б на це, передати на потреби товариства МВБУ. Помер Степан Смаль-Стоцький 17 серпня 1938 року і похований за власним бажанням у Кракові біля дружини.

Висновки. Отже заслуги Степана Смаль-Стоцького полягають у тому, що в складний період визвольних змагань України він на чужині примножував і розвивав українську науку, освіту і культуру. В умовах матеріальної скрути, відсутності необхідних ресурсів, організаційної нестабільності, часто в атмосфері ворожості та відчуженості академік знаходив оптимальні шляхи для формування національного світогляду та активної життєвої позиції у вояків, полонених, студентів та громадськості.

Академік С. Смаль-Стоцький своєю діяльністю та власним прикладом формував ставлення іноземців до українства, відкривав перед ними здобутки української науки, налагоджував співпрацю та дружні відносини, допомагав зберігати національну ідентичність українській громаді в Чехословаччині. Цим самим персоналія С. Смаль-Стоцького заслуговує на окреме вивчення.

У статті висвітлються лише окремі фрагменти творчої біографії професора Смаль-Стоцького, його різнопланової діяльності. Окремих досліджень потребує його мовознавча та літературознавча діяльність, а в контексті педагогіки варто було дослідити досвід викладацької роботи професора, його громадсько-просвітницьку діяльність для дорослих, національну ідею в його поглядах. Досвід С. Смаль-Стоцького міг би бути цінним джерелом для розробки сучасної позаформальної освіти та громадсько-просвітницького руху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брицький П. Буковинці на дипломатичній службі УНР та ЗУНР / Петро Брицький, Олександр Добржанський. – Чернівці : Золоті литаври, 2007. – 241 с.

2. Даниленко В. Академік Степан Смаль-Стоцький. Життя і діяльність / Віктор Михайлович Даниленко, Олександр Володимирович Добржанський. – Київ – Чернівці : Інститут історії України НАН України, 1996. – 232 с.

3. Дубрівний П. Культурно-просвітня робота у таборі Фрайштад / Павло Дубрівний / Союз визволення України. 1914–1918. – Відень – Ню-Йорк: Червона калина, 1979. – С. 99–156.

4. Жук А. Зі споминів про професора Степана Смаль-Стоцького / А. Жук // Літопис Червоної Калини (Ілюстрований журнал історії та побуту). – Львів. – 1938. – Х Річник. – Ч.1 0. – С. 2–3.

5. Мирна З. Спомин про бл.п. Степана Смаль-Стоцького / З. Мирна // Жіноча доля. – 1938. – Ч. 20. – С. 12.

6. Смаль-Стоцький С. Академік Ст. Смаль-Стоцький на анкету музею у справі Українського Дому в Празі / Степан Смаль-Стоцький // Вісти Музею визвольної боротьби України. – 1934. – Ч. 4. – С. 4.

7. Український Вільний Університет в Празі в роках 1926–1931. – Прага: Державна друкарня в Празі, 1931. – С. 17–37.

8. ЦДАВО України. – Ф. 3859. – Оп. 1. – Спр. 140. – 514 арк. Український вільний університет у Празі. Канцелярія. Звіти про діяльність Університету 1921–1943 рр.

9. ЦДАВО України Ф.4404. – Оп.1. – Спр.15. – 8 арк. Річний звіт про культурно-освітню роботу в таборі Фрайштадт в 1915/1916 рр. (чернетка).

10. ЦДАВО України. – Ф.4465. – Оп.1. – Спр.226. – 113 арк. Матеріали II Українського Наукового з'їзду у Празі (20–24.03.1932 р.).

11. ЦДІАУ у м. Львів. – Ф.362 «К. Студинський». – Оп.1. – Спр.388. – Арк. 1-127 Листи С. Смаль-Стоцького до К. Студинського.

12. Центральна Управа УСС до Українського Січового Стрілецтва // За волю України : Історичний зб. УСС. – Нью-Йорк, 1967. – С. 436–437.

Розділ ІІ. Оптимізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах

УДК 371.315.6

С.Е. Генкал
Сумський державний педагогічний університет

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ БІОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті досліджено впровадження проблемного навчання у профільні класи біологічного спрямування; розглянуто дидактичні можливості, форми, методи проблемного навчання, проблематизацію змісту навчального матеріалу та умов його ефективного використання.

В статье исследуется внедрение проблемного обучения в профильные классі биологической направленности; рассматриваются дидактические возможности, формы, методы проблемного обучения, проблематизация содержания учебного материала и условия эффективного использования.

The article is dedicated to the implementation of the problem-solving education in specialized classes of biological orientation.The didactic possibilities, forms, methods of the problem-solving education, problems of the contents of the educational material and conditions of its effective usage are described in this article.

Постановка проблеми. Сучасні стратегії реформування освіти України зумовлюють актуальність питань, пов’язаних із переосмисленням моделей, технологій навчання у профільній школі. Це спонукає до переходу від традиційних моделей навчання, спрямованих на репродуктивне відтворення знань, до інноваційних технологій, які сприяють зростанню творчої активності, самостійності, розкривають перспективи професійного самовизначення учнів. Незважаючи на переорієнтацію освіти на продуктивні технології, методики навчання, в теорії і практиці ще залишаються невирішеними суперечності між: репродуктивною організацією навчального процесу в загальноосвітніх школах та об’єктивною потребою у розвитку творчої особистості учня; необхідністю формування в учнів профільних класів біологічної компетентності і домінуванням знаннєвої парадигми формування змісту; розробленими загальнодидактичними концептуальними засадами проблемного навчання і відсутністю методичної системи його здійснення на уроках біології у профільних класах.

Усе це обумовлює пошук оптимальних шляхів реалізації технології проблемного навчання у практиці профільної школи, яка б сприяла розв'язанню названих суперечностей і збагаченню шкільної практики і методики біології як науки.

Аналіз актуальних досліджень дав змогу зробити висновок про те, що педагогічна наука має значну теоретичну та методологічну базу щодо теорії і практики проблемного навчання. У наукових працях зарубіжних дослідників з'ясовуються закономірності розвитку мислення у процесі проблемного навчання, характеризуються його методи і форми (А.В. Брушлинський, М.А. Данилов, Т.А. Ільїна, В.В. Краєвський, В.А. Крутецький, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер, О.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін та ін.). Вітчизняні вчені у галузі педагогіки і психології (А.М. Алексюк, Н.М. Буринська, Л.І. Круглик, С.Д. Максименко, Л.Л. Момот, В.І. Паламарчук, О.І. Пометун, Ю.Д. Руденко, А.Й. Сиротенко, О.Г. Стадник, М.С. Топузов, А.В. Фурман, М.Т. Янко та ін.) обґрунтовували дидактичні основи формування мислення учнів під час застосування проблемного навчання, проблемний та проблемно-модульний підходи до навчання, розробили творчо-розвивальні технології та започаткували проблемно-пошукові методи у процесі викладання навчальних предметів.

В основі проблемного навчання лежать ідеї відомого психолога С. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язання пізнавальних проблем, які містять суперечності. Як зазначають дослідники (А.В. Брушлинський, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер, О.М. Матюшкін та ін.), особливо плідно розумовий розвиток відбувається у процесі розв'язання проблемних ситуацій, які відповідають освітнім завданням розвитку особистості. П.Г. Москаленко зазначає, що сутність проблемного навчання «полягає у тому, що в процесі вирішення учнями спеціально розробленої системи проблем і проблемних завдань здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, творче засвоєння знань і способів діяльності, формування активної, творчої, свідомої особистості» [4, 106].

Спираючись на те, що розвиток учня характеризується обсягом та якістю засвоєних знань, формою мислення, можливістю застосування логічних операцій і розумових дій, проблемне навчання покликане розвивати в учня пізнавальні надбудови: розумову активність,

самостійність, нелінійне мислення, навички, уміння досліджувати та розв'язувати проблемні ситуації.

Вищеокреслене дає підстави вважати проблемне навчання дієвим та перспективним засобом розвитку учнів, а також доводить необхідність дидактичної розробки його складових (методів, прийомів, засобів) з урахуванням особливостей профільного спрямування.

Проблеми, що не розв'язані. Головною метою профільного навчання є здобуття учнями загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [1].

З огляду на мету, яку ставить перед собою педагогічна наука, проблемне навчання необхідно розглядати в органічній єдності зі змістом шкільного предмету «Біологія» та методичними аспектами його викладання.

Проте невирішеними залишаються такі питання: з'ясування мети, завдань, змісту, структури та методики проведення проблемного уроку біології у профільних класах; відбору та проблематизації змісту профільних біологічних курсів; педагогічних умов ефективності проблемного навчання біології; вибору форм організації проблемного навчання на уроках біології; форми подані проблемного навчання у підручниках та інших засобах навчання. Відсутність відповідей на ці та інші питання, загальна нерозробленість методичних основ проблемного навчання на уроках біології у профільних класах обмежують можливості шкільної практики.

Мета статті – обґрунтувати дидактичні можливості проблемного навчання у профільних класах; розглянути форми застосування проблемного навчання на уроках біології та з'ясувати дидактичні умови ефективного впровадження.

Виклад основного матеріалу. Проблемне навчання – це різновид розвивального навчання, що є логічно завершеною системою, яка потребує певного арсеналу форм, методів та прийомів для досягнення освітньої мети. Проблемне навчання у профільних класах розглядається нами як детермінанта розвитку, самореалізації, самовизначення, а його організація є процесом створення у профільній школі таких психолого-педагогічних умов, які сприяють підвищенню показників навчальної діяльності та пізнавальних процесів в учнів. Отже, проблемне

навчання має такі ***дидактичні можливості***: підвищення якості знань, умінь і навичок; якісне опрацювання та засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці; формування системи знань, умінь, засобів дій; уміння орієнтуватися у нових умовах; розвиток критичного мислення та пізнавальних інтересів учнів; розвиток розумових сил, пізнавальної активності, самостійного й творчого мислення; уміння висувати гіпотези, їх обґрунтовувати, здійснювати пошук шляхів більш надійного і творчого вирішення; формування готовності до пошуку в учнів, розв'язання проблем, яких сповнене життя, та посилення ролі самого суб'єкта навчання в освітньому процесі; розвиток інтуїції, діалогічності, уміння аргументації; всебічний розгляд різноманітних наукових і практичних проблем; формування досвіду творчого спілкування; забезпечення самоактуалізації та самореалізації особистості; формування власного пізнавального стилю.

Проблемна організація навчального процесу у профільних класах біологічного спрямування можлива в таких формах: проблемне питання; проблемна задача; проблемне завдання; проблемна ситуація; проблемний виклад матеріалу.

Проблемне питання – це коротка форма звернення вчителя до учнів з метою отримання відповіді. Проблемне питання вимагає багаторівневої пізнавальної діяльності, розумового пошуку, дослідження і навіть експерименту. Наприклад: *«Як ви вважаєте, чому кон'югацію називають статевим процесом, а не розмноженням?», «Чим пояснити, що у процесі еволюції утворились як двомембранні, так і одномембранні органели клітини?».*

Проблемна задача – це така форма організації навчального матеріалу, яка потребує особливих умов для свого виконання: часу, додаткової інформації, вмінь тощо. Задача – це завжди певні умови, які обмежують пошук відповіді і саму відповідь. Наприклад: *«У сім'ї, де жінка має І групу крові, а чоловік – IV, народився син дальтонік з III групою крові. Обоє батьків розрізняють кольори нормально. Визначте вірогідність народження здорового сина і його можливі групи крові. Дальтонізм – рецесивна ознака, зчеплена з Х-хромосомою».*

Проблемне завдання – це більш складна форма організації навчального матеріалу, яка потребує пізнавально-пошукової діяльності. Під час виконання проблемного завдання відбувається пошукова, експериментальна,

винахідницька діяльність. Наприклад: *«Проаналізуйте подану нижче таблицю, в якій наведено вплив радіації на організм людини:*

Рівень організації життя	Наслідки радіації
Молекулярний рівень	Ушкодження ДНК, РНК та процесів метаболізму
Субклітинний рівень	Ураження клітинних мембран, ядер, хромосом та інших органоїдів клітини
Клітинний рівень	Припинення нормального поділу клітин, переродження їх на ракові, втрата клітиною здатності до нормального функціонування
Тканинний та органний	Ушкодження ЦНС, кісткового мозку, шлунково-кишкового тракту, статевої системи
Організмений	Скорочення тривалості життя, смерть, зміна генетичного коду через мутації

Ґрунтуючись на даних таблиці, поясніть, чим, з одного боку, зумовлена цілісність організму людини, а з другого – різнорівневість його організації».

Проблемна ситуація – це сукупність обставин, які забезпечують виникнення і вирішення проблемних питань, задач або завдань. Вона виникає за спеціальних умов процесу навчання, спеціально створюється з допомогою педагогічних прийомів, методів та засобів, коли для усвідомлення будь-чого, або для здійснення необхідних дій учням не вистачає наявних знань або відомих способів дій, тобто спостерігається суперечність між знанням та незнанням. Це вид розумової взаємодії вчителя та учня, який характеризується певним психічним станом, готовністю вирішувати проблемну ситуацію. Отже, проблемна ситуація у навчальному процесі виникає тоді, якщо створюються певні умови (табл. 1).

Таблиця 1

Умови виникнення проблемної ситуації	***Приклади проблемних ситуацій***
Учні не володіють способами вирішення поставленої задачі, не можуть відповісти на проблемне питання, дати пояснення новому факту в навчальній або життєвій ситуації	«Чому амітоз не вважається способом розмноження клітин, хоча цей процес зустрічається у сполучній тканині, у клітинах епітелію шкіри? В яких клітинах, на вашу думку, такий спосіб поділу, як амітоз ніколи не зустрічається? Чому?»
Наявність суперечності між наявними знаннями і способами	«Науковці провели дослідження мітотичного процесу в клітинах різних видів

діяльності, якими володіють учні, та новими даними, що необхідно пояснити на основі цих знань	тварин: з'ясувалось, що у тварин, для яких характерний нічний спосіб життя, у більшості органів максимум мітозів припадав на ранок, а мінімум - на ніч. У тварин, які були активними протягом дня, максимум спостерігається надвечір, а мінімум – вдень. Проаналізуйте цей факт»
Усвідомлення учнями неможливості пояснити нові дані, практичні результати за допомогою знань, якими вони володіють	«У природі зустрічається таке явище, коли після репродукції хромосом поділ клітини не відбувається, – ендомітоз (від грец. «Endo» – «всередині»). Це приводить до збільшення числа хромосом у кілька разів. Ендомітоз зустрічається, наприклад, у клітинах печінки. Як ви вважаєте, яке біологічне значення цього процесу?»
Є необхідність використовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах	«У штучне поживне середовище внесли мічений урацил і через певний час його було виявлено переважно у рибосомах і поряд з ними. Прокоментуйте цей факт»
Існує суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення задачі і практичною нездійсненністю обраного способу	«В.В. Фролькіс, автор адаптаційно-регуляторної теорії старіння, розглядає цей процес як складний і суперечливий. Поясніть, у чому полягає сутність адаптивних і регуляторних механізмів під час старіння організму на основі процесів, які відбуваються на клітинному рівні»
Є суперечності між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для теоретичного обґрунтування	«У Середземному морі існує цікавий черв – конвалюта. У нього під шкірою живуть зелені водорості, відсутні шлунок та кишечник. Він живе у шарах води, добре освітлених сонячними променями. Як узгоджується існування такої тварини з теоретичними положеннями еволюційного вчення?»

Проблемна ситуація є головним елементом організації розумової діяльності учнів. Вона дає необхідну спрямованість думки і тим самим створює внутрішні мотиви для засвоєння нового матеріалу. У процесі розв'язання проблемної ситуації розумова діяльність набуває активного, цілеспрямованого характеру, тому проблемна ситуація є ядром проблемного навчання.

Проблемне навчання здійснюється за допомогою трьох основних ***методів***, які розрізняються за ступенем пізнавальної самостійності учнів: метод проблемного викладу, частково-пошуковий, або евристичний, дослідницький.

Під час застосування методу ***проблемного викладу*** **учитель п**овідомляє новий матеріал, а учні при цьому залучаються ним до активної розумової діяльності. Це здійснється у формі лекції, розповіді, бесіди. Проблемність при цьому створюється за допомогою прийомів, мета яких – викликати в учнів зацікавленість розкриттям всього процесу виникнення і розв'язання проблем: прийом аналогій, пошук суперечностей, прийом семантизації, повідомлення історичних фактів тощо.

Під час проблемного викладу матеріалу учні навчаються логіки наукового пізнання. Вони здійснюють процес пізнання за логічною структурою: постановка проблеми → формулювання гіпотези → її експериментальна перевірка → висновок (або нова проблема).

Під час застосування ***частково-пошукового методу*** **діяльність** учнів спрямовується вчителем за допомогою спеціальних питань, які спонукають учнів до самостійних роздумів, активного пошуку відповіді. Цей вид діяльності використовується на етапі повідомлення нового матеріалу із застосуванням методу еврістичної бесіди, коли вчитель за допомогою порушених питань або організації проблемного спостереження та його аналізу підводить учнів до «відкриття» будь-якої закономірності, формулювання понять тощо.

Дослідницький метод є повною мірою самостійним пошуком рішення учнями та передбачає наявність проблеми і виконання послідовності пошукових дій, необхідних для її розв'язання. Вона може здійснюватися під час проведення експерименту в лабораторії, отримання завдань для написання доповідей, розробки будь-якого питання, проекту, біологічної моделі тощо.

Застосування проблемного навчання можливе на всіх етапах навчання з використанням різних форм та методів. Так, на етапі формування нових знань доцільно використовувати метод проблемного викладу, на етапі актуалізації та закріплення – частково-пошуковий.

Упровадження проблемного навчання неможливе без якісного опрацювання змісту. С.І. Подмазін уважає, що проблемне навчання – це «організований викладачем спосіб активної взаємодії суб'єкта з

проблемно поданим змістом навчання, під час якого він залучається до об'єктивних суперечностей наукового знання і способів їх вирішення, вчиться мислити, творчо засвоювати знання» [5, 44].

Зазначимо, що специфіка біологічної науки, яка дуже швидко розвивається, та зміст курсу «Біологія» для профільних класів містить значний резерв для проблематизації навчального матеріалу.

Протягом уроку вчитель під час викладу нового матеріалу відповідно до змісту кожного з міні-модулів формулює проблемні питання, які є складовими загальної проблеми уроку. Міні-модуль також може мати кілька проблемних питань. Розглянемо схему проблематизації змісту навчального матеріалу (рис.1).

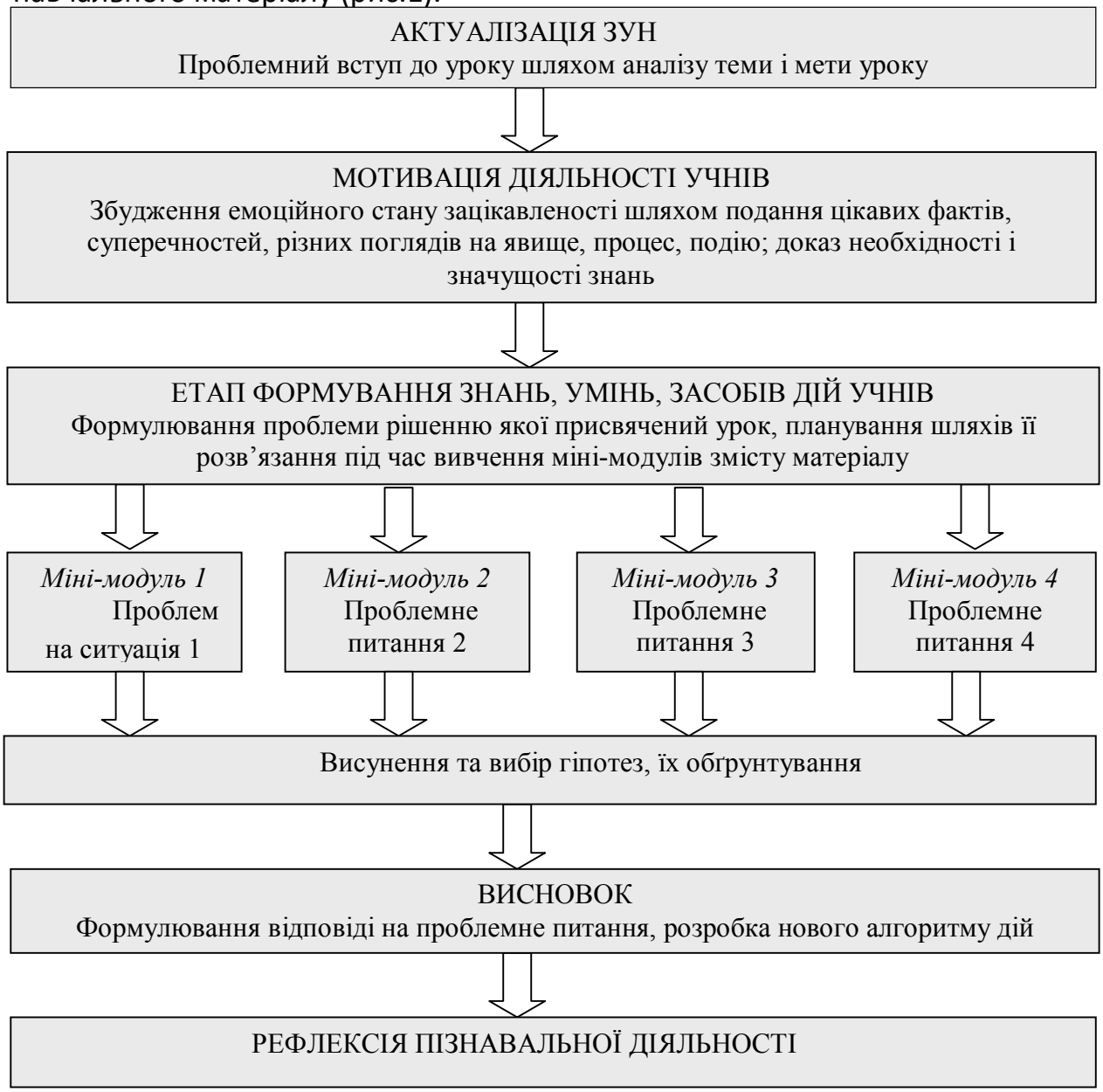


Рис. Схема проблематизації змісту навчального матеріалу з біології

Ефективність застосування проблемного навчання забезпечують ***дидактичні умови***:

– поступове впровадження проблемного навчання (опрацювання термінів, понять, законів, їх застосування – аналіз, синтез, узагальнення; систематизація навчального матеріалу – постановка проблемних питань);

– формування готовності учнів до проблемного сприйняття матеріалу;

– аналіз фактичних знань учнів, на основі яких будується кожна проблемна ситуація (якщо учні володіють мінімумом знань, необхідних для активної участі в розв'язанні навчальної проблеми, застосовується евристична бесіда);

– своєчасне подння проблемної ситуації, питання, завдання;

– систематичне використання продуктивних методів навчання;

– готовність учителя, наявність дидактичних завдань пошукового, дослідницького типу;

– проектування проблемних ситуацій на основі систематизації та класифікації суперечностей, властивихнавчальному курсу;

– прогнозування можливої реакції учнів на суперечності, можливих гіпотез їх розв'язання, ступінь утруднення учнів;

– повнота розв'язання проблемних завдань, ситуацій, питань.

Висновки. Вищезазначені дидактичні можливості проблемного навчання у профільних класах відповідають як загальній освітній меті – розвитку особистості, так і меті профільного навчання – формування біологічної компетентності, здійсненню якісної загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, виховання особистості, здатної до самоактуалізації та самореалізації. Застосування проблемного навчання на уроках біології у профільних класах потребує використання цілісного комплексу форм,методів, проблематизації змісту навчального матеріалу. Ефективність проблемного навчання забезпечується педагогічними умовами, що спрямовані на підвищення якості освітнього процесу та створення ситуації успіху в навчанні.

Напрями подальших досліджень. Наше дослідження не претендує на повну вичерпність, подальших розробок потребують питання дидактичної та методичної підготовки вчителів до роботи у профільних класах за технологією проблемного навчання.

Література

1. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – К.: Пед. преса, 2003 – № 24.– С. 3 – 15.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / Махмутов М. И. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
4. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система / Москаленко П. Г. – Тернопіль : ТДПІ, 1995. – 144с. – С.106.
5. Подмазин С. И. Теория и практика семестровоблочно-зачётного режима обучения и 12-бального оценивания знаний учащихся / Подмазин С. И. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 88 с.

УДК 374.32:37.018.8:373.5:371.21:371.212

П.І. Замаскіна
Київська гімназія № 290

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено шляхи реалізації допрофільної підготовки учнів в основній школі; наведено структурно-логічну модель організації навчально-виховної діяльності учнів з допрофільної підготовки; розкрито дидактичні умови успішного функціонування зазначеної моделі.

В статье освещаются пути реализации предпрофильной подготовки учащихся в основной школы; приводится структурно-логическая модель организации учебно-воспитательной деятельности учащихся по предпрофильной подготовке; раскрываются дидактические условия успешного функционирования представленной модели.

The article covers the ways of realization of pretype preparedness of pupils in primary school; advances the structural-logical model of organization of educational work of pupils in pretype preparedness and opens didactic conditions of successful functioning of the represented model.

Постановка проблеми. Необхідність дослідження моделей організації навчальної діяльності учнів з допрофільної підготовки та дидактичних умов ефективної реалізації цієї моделі зумовлена існуванням певних суперечностей та необхідністю їх розв’язання. Так, з’ясування ситуації на ринку праці, аналіз результатів діяльності школи, ознайомлення із сучасними дослідженнями з проблеми профільного навчання дозволяють установити низку соціальних суперечностей між: а) потребою суспільства у кваліфікованих кадрах для різних галузей економіки і запланованими результатами навчання у ЗОШ у вигляді знань, умінь і

навичок; б) багатоманіттям профілів навчання, визначених Концепцією профільного навчання для старших класів та відповідними наказами МОН України, й утрудненнями учнів основної школи щодо їх вибору (через незначну кількість предметів в основній школі порівняно зі старшою та відсутність належної підготовки до вибору навчального профілю), тобто обмеженими можливостями школи щодо профільного самовизначення випускників основної школи; в) проголошеними цілями профільного навчання і водночас реальними можливостями основної школи щодо підготовки до нього, складністю здійснення свідомого вибору учнями профілю навчання на етапі допрофільної підготовки.

У Концепції профільного навчання в старшій школі зазначається потреба у попередньому здійсненні допрофільної підготовки [4]. Необхідність у неперервній системній діяльності щодо професійного самовизначення учнів вже не викликає сумніву ані у вчених, ані у вчителів-практиків. У світлі ідеї профілізації навчання перед випускниками старшої школи *постає проблема щодо самовизначення відносно майбутньої професії, а перед учнями основної школи – відносно напряму власної діяльності, тобто перед ними постає необхідність у здійсненні відповідального вибору – попереднього самовизначення відносно профілюючого напряму власної діяльності.* При цьому предметом праці за Є.А. Клімовим можуть бути техніка, людина, природа, знак, художній образ. Кожен учень віддає перевагу певним видам діяльності [3, 180].

Допрофільна підготовка – це система психологічної, педагогічної, інформаційної та організаційної підтримки учнів основної школи, яка сприяє їхньому самовизначенню [1, 59]. Головним завданням допрофільної підготовки є визначення природних нахилів і здібностей дитини.

На цьому етапі відбувається первинний розумний вибір у системі освіти, який належить до категорії разових, відповідальних рішень. Цей етап допомагає підлітку зорієнтуватися у світі професій [2, 48].

Аналіз актуальних досліджень. Питанням допрофільної підготовки учнів присвячено низку досліджень. Так, Р. Гера досліджувала проблему допрофільної підготовки як складову успішної соціалізації. У дослідженні Р.В. Григорович розробив профдіагностичну програму з визначення профілю навчання учнями. В.М. Журахівська розглядала дослідницький проект як провідну діяльність допрофільної підготовки

учнів. Н.П. Репко з позиції соціального працівника висвітлила значення допрофільної підготовки у професійному самовизначенні учнів.

Проте працьт, присвячених з'ясуванню дидактичних умов ефективної реалізації допрофільної підготовки, ми не виявили. **Мета статті** – висвітлити моделі організації навчальної діяльності учнів з допрофільної підготовки та дидактичні умови її ефективної реалізації.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, система допрофільної підготовки віддиференційовує й визначає свої цілі, завдання, зміст, умови та етапи її організації, особливості застосування нових технологій навчання, критерії готовності до вибору профілю навчання.

Розглянемо це положення детальніше. Ми вважаємо, що допрофільна підготовка стає ефективною, якщо вона передбачає такі визначені нами *цілі:*

а) створення умов для підвищення свідомого вибору профілю навчання;

б) формування високого рівня навчальної мотивації за обраним профілем, як «сукупність причин психічного характеру, які пояснюють поведінку учня, його спрямованість й активність і є однією з центральних проблем сучасної школи [6];

в) розширення знань про світ професій і зміст діяльності професій різних типів;

г) збагачення змісту уявлень про свої психофізіологічні якості;

д) адекватне оцінювання свого психофізіологічного потенціалу та співвіднесення його з вимогами омріяної професії;

е) набуття інформації про ринок праці та ринок освітніх послуг у регіоні;

ж) формування у школярів якостей творчої, активної особистості, що легко адаптується щодо самореалізації у майбутній професії у сучасних соціально-економічних умов;

з) виявлення інтересів, перевірка можливостей учня на основі ознайомлення із змістом елективних і факультативних курсів, відвідування відповідних секцій, студій тощо.

Для досягнення вищезазначених цілей ми визначили такі основні поетапні дослідницькі *завдання:* а) організація навчальної діяльності на підготовчому етапі, який передує етапу допрофільної підготовки і виконує пропедевтичну роль; б) виділення психодіагностичного блоку в діяльності

педагогічного колективу навчального закладу (виявлення інтересів, здібностей, ставлення учнів до певних професій, пізнання ними своїх професійно важливих якостей, вектора самовизначення за Є. Клімовим); в) здійснення психолого-педагогічного супроводу (розвиток пізнавальних і професійних інтересів, формування здатності ухвалювати рішення про вибір подальшого напряму освіти, зокрема профілю навчання, шляху здобуття професії, надання допомоги в набутті досвіду самовизначення, залучення учнів до виконання проективно-дослідницьких завдань професійного спрямування тощо; г) постійне здійснення інформаційного забезпечення (ознайомлення з професійно спрямованою інформацією з різних джерел); д) розробка професійно спрямованого варіативного змісту за рахунок курсів за вибором і вдосконалення навчального змісту інваріантної частини навчального плану в профорієнтаційному напрямі.

Навчальний матеріал добирався згідно з розробленими нами *критеріями відбору змісту*: а) інформація має бути професійно спрямованою; б) відібрані відомості мають відповідати сучасному стану розвитку науки і бути доступними для засвоєння учнями; в) зміст основних (інваріантних) курсів удосконалюється, а варіативних розробляється в напрямі професійної орієнтації; г) основним під час добору змісту і розробки відповідних завдань є його діяльнісний аспект.

Сучасні вчені-педагоги наполягають на пріоритетному значенні діяльнісного аспекту [5; 7]. Акцент зміщується з інформування учнів на самооволодіння знаннями і вміннями у процесі засвоєння змісту. Сьогодні процеси «знаннєдобування» за рахунок інформування розроблені і реалізуються краще, ніж «знаннєпереробка». Саме переробка знань, набуття «внутрішнього змісту» (за А.В. Хуторським) має практико орієнтований характер. Лише знання, здобуті самостійно, запам’ятовуються надовго і набувають характеру компетентності. Розкриття людиною свого потенціалу для розв’язання певної проблеми у процесі діяльності і є самореалізацію [7, 39]. Остання в наш час може розглядатися як концептуальна основа змісту навчання, як мета освіти [4, 44].

Отже, для посилення діяльнісного аспекту професійно орієнтованого змісту ми розробляли творчі проективні та проблемні завдання, евристичні питання, використовували відомості про парадокси науки, проводили експедиції дослідницького характеру (фольклорні, географічні тощо). При

цьому враховували мотиваційні та аксіологічні аспекти змісту, адже учнів цікавить, чи стануть у пригоді їм ті певні знання в майбутній професійній діяльності. У варіативному компоненті змісту розробляли короткотривалі (6–8 год. на підготовчому етапі) та довготривалі (35–70 год. на допрофільному етапі) курси за вибором чотирьох основних типів: пропедевтичні, предметні, міжпредметні й орієнтувальні. Пропедевтичні організували за рік до вивчення деяких предметів з метою попереднього ознайомлення з ними і можливого зацікавлення (наприклад, у гімназії № 290 м. Києва почали ознайомлення учнів з історією і мистецтвом Японії і Кореї з пропедевтичною метою, що допоможе під час вивчення мов цих країн у наступному році).

Предметні курси організовували для поглибленого вивчення певного предмета. Міжпредметні курси організовували на основі суміжних предметів з метою інтеграції знань. Наприклад, для набуття екологічних знань для елективного курсу залучалася інформація з курсів біології, хімії та географії. Орієнтувальні курси проводились з метою ознайомлення та орієнтування на конкретні професії, зокрема ті, що мають попит на ринку праці.

Допрофільна підготовка здійснювалася з використанням як традиційних, так і інноваційних *форм і методів навчання*. При цьому провідне місце посідали методи пошукового і дослідницького характеру, які стимулюють пізнавальну активність учнів. Значну частину часу відводили на самостійну роботу з різними джерелами навчальної інформації. При цьому головна роль учителя полягає в організації спільної діяльності: із транслятора знань він перетворюється на координатора і консультанта під час виконання різних самостійних завдань.

У процесі педагогічного експерименту ми дійшли висновку, що для успішного функціонування навчального закладу у контексті здійснення допрофільної підготовки необхідне отримання низки *соціально-педагогічних умов*: а) наявність належного кадрового потенціалу й оснащення навчального закладу матеріально-технічними засобами навчання на належному рівні; б) інтеграція освітньо-виховних завдань школи і закладів додаткової освіти, співпраця із державними установами (зокрема Центром зайнятості населення) і закладами професійної освіти; в) інформаційна підготовка учнів та їхніх батьків до профільного навчання; г) вивчення освітніх і професійних запитів учнів, їхніх батьків та психолого-

педагогічна допомога у профільному самовизначенні; д) вивчення потреб регіону в кадрах, соціальне замовлення щодо допрофільної підготовки і профільного навчання.

Щоб об'єктивно визначити, чи готові випускники основної школи до здійснення вибору навчального профілю ми розробили *критерії готовності до вибору профілю, навчання,* згідно з якими порівнювали результати констатувального і формувального педагогічного експерименту. Ми вважаємо, що для правильного й успішного вибору профілю навчання учні повинні: а) вміти свідомо здійснювати вибір профілю, який відповідає їх нахилам, інтересам, можливостям і потребам; б) мати високий рівень навчальної мотивації за обраним профілем, докладати умотивованих зусиль для здобуття якісної освіти; в) уміти об'єктивно оцінювати свої резерви і здібності для продовження навчання за певним профілем; г) виявити адекватну відповідність обраного профілю власним здібностям та можливостям; д) володіти всебічною інформацією про професії, що цікавлять учня, про потреби регіону в кадрах, шляхи продовження освіти і вдосконалення кваліфікації; е) бути готовими відповідати за зроблений вибір; ж) знати специфіку професійної діяльності (щоб не стати профнепридатним) і форми організації праці в сучасних економічних умовах; з) знати професійні вимоги до претендента на професію і формувати відповідні якості характеру, вміння і здібності.

Відповідно до зазначених критеріїв проводили опитування учнів 8-х і 9-х класів щодо вибору профілю навчання. На констатувальному етапі педагогічного експерименту було виявлено 40% восьмикласників і 50% дев'ятикласників, які остаточно визначилися з вибором профілю навчання. На формувальному етапі завдяки застосуванню нашої методики таких учнів виявилось відповідно на початку навчального року 60% восьмикласників і 70% дев'ятикласників, а наприкінці навчального року – відповідно 80% восьмикласників і 90% дев'ятикласників. Із дев'ятикласників 10% коливалися між двома, рідше трьома профілями. Отже, цілеспрямована системна діяльність педагогічного колективу школи за нашою методикою спільно із закладами додаткової освіти обумовила підвищення ефективності допрофільної підготовки, полегшила учням процес профільного і професійного самовизначення.

Висновки. Як засвідчив досвід експериментального викладання в деяких школах м. Києва (№ 137, 290, 303) та Путивльського району Сумської області (№ 1, 2, НВК), ефективність допрофільної підготовки посилюється, якщо до її системи входять: а) добір професійно спрямованого змісту (удосконалення змісту основних курсів інваріантного компонента та розробка змісту курсів за вибором варіативного компонента у контексті допрофільної підготовки); б) психологічний супровід учнів і батьків на підготовчому та основному етапах допрофільної підготовки за рахунок психодіагностики інтересів, здібностей та формування навчальної і професійної мотивації; в) педагогічна підтримка під час вибору сфери професійних інтересів та самовизначення шляхом використання інноваційних дидактичних форм і методів; г) сучасне інформаційне забезпечення учнів різними засобами інформації щодо вибору профілю навчання та майбутньої професії.

Види і характер психолого-педагогічної підтримки вчителів, змістовий аспект допрофільної підготовки та її інформаційне забезпечення подано у таблиці 1 як структурно-логічна модель організації навчально-виховної діяльності учнів з допрофільної підготовки. Зазначена модель «спрацьовує», якщо дотримуються такі *дидактичні умови*: а) організація допрофільної підготовки в системі поетапної професійно спрямованої навчальної діяльності учнів з обов'язковим підготовчим етапом; б) глибоке психолого-діагностичне обстеження учнів з прогностично-професійною метою; в) удосконалення й оновлення змісту навчання на етапі основної школи в напрямі подальшої профілізації навчання (в основних курсах інваріантного компонента за рахунок удосконалення змісту в напрямі профорієнтаційної інформації та розробка варіативних курсів, що сприяють професійному самовизначенню); г) впровадження у навчально-виховний процес основної школи сучасних освітніх технологій (проективні й евристичні завдання, пошук і винахідництво, оформлення портфоліо тощо); д) створення шкільного центру допрофільної підготовки, профільного навчання та профорієнтації, що сприяє підвищенню ефективності допрофільної підготовки та процесу професійного самовизначення школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобровская Л. Предпрофильная подготовка учащихся восьмых – девятых классов : система ориентирующих курсов в межшкольном учебном комбинате / Л. Бобровская, Е. Сапрыкина // Директор школы. – 2006. – № 3. – С. 58 – 64.

2. Жафяров А. Ж. Концепция и учебные планы пропедевтики предпрофильного обучения / А. Ж. Жафяров // Профильная школа. – 2007. – № 1. – С. 47 – 54.

3. Кирикович Т. Дидактическая модель профильного обучения / Т. Кирикович, Т. Марчук, Л. Смирнова // Профильная школа. – 2009. – № 2. – С. 180 – 186.

4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – К. : Педагогічна преса, 2003. – № 24, грудень. – С. 3 – 15.

5. Купавцев А. В. Деятельностный аспект процесса обучения / А. В. Купавцев // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 44 – 49.

6. Лукьянова М. Учебная мотивация как показатель качества образования / М. Лукьянова // Народное образование. – 2001. – № 8. – С. 77 – 89.

7. Шендрик И. Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И. Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36 – 42.

Таблиця 1

Структурно-логічна модель організації навчальної діяльності учнів з допрофільної підготовки

Змістовий аспект		Психологічний супровід учнів і батьків у процесі допрофільної підготовки	Педагогічна підтримка	Інформаційне забезпечення
Удосконалення навчального змісту основних курсів (інваріантний компонент) у профорієнтаційному напрямі	Розробка змісту професійно спрямованих елективних курсів (варіативний компонент) для учнів 8 – 9 класів			
1. Удосконалення змісту навчального матеріалу на підготовчому етапі до допрофільної підготовки: а) розробка сюжетів розмальовок професійно спрямованого змісту (1 – 4 кл.); б) ведення словників професій (5 – 6 кл.); в) організація предметних курсів (6-8 год.) з метою зацікавлення предметом (наприклад, «Цікава математика» (7 кл.), «Сходознавство» (6 – 7 кл.)). 2. Удосконалення на етапі допрофільної підготовки	1. Дидактичні вимоги до створення елективних курсів. 2. Шляхи їх створення і реалізація. 3. Типи елективних курсів: а) пропедевтичні; б) предметні; в) міжпредметні; г) орієнтувальні. 4. Приклади курсів за вибором: «Мова моя калинова» (8 кл.), «Україна – моя країна» (9 кл.), «Історія українського козацтва» (8 кл.), «Сходознавство» (8 – 9 кл.).	1. Психодіагностика інтересів, нахилів, здібностей, прагнень, можливостей та обмежень для вибору профілю навчання. 2. Профдіагностика: а) психомедична діагностика для вибору певного профілю; б) індивідуальне консультування щодо обмежень під час вибору подальшої сфери діяльності; в) проведення на підготовчому етапі серії проб за предметом праці (за Є. Клімовим) та виявлення вектору самовизначення за схемою: «хочу — можу — маю — треба».	1. Консультативні бесіди з учнями і батьками. 2. Формування здатності до вибору сфери професійних інтересів. 3. Залучення учнів до пошукової діяльності, нестандартних творчих дій з предметом праці. 4. Розробка різнорівневих завдань із застосуванням аксіологічних знань. 5. Використання педагогічного потенціалу для підвищення конкурентоспроможності учнів.	1. Ознайомлення з професійною інформацією з різних джерел. 2. Постійна інформаційна робота в школі (сайти, буклети, листівки, газети тощо). 3. Правові питання щодо професійного самовизначення (консультування учнів з правових питань професійного спрямування). 4. Надання інформації про ВНЗ та ССНЗ, установи додаткової освіти, підприємства, що надають бажану професію. 5. Використання технологій ІКТ для надання професійно спрямованої інформації. 6. Використання даних

навчального змісту основних курсів 8-9 кл. (інваріантний компонент) за рахунок; а) професійно спрямованої інформації; б) розробки завдань самостійної роботи; в) розробки завдань з проблемним підходом; г) розробки проективних завдань;		3. Розробка і експериментальна перевірка навчальної програми «Пізнай себе» для учнів 8 – 9 класів (35 год.). 4. Забезпечення вчителів і батьків інформацією про потенційні здібності учнів. 5. Сімейне консультування щодо напряму подальшої сфери діяльності учнів. 6. Формування мотивації до самовизначення, самовдосконалення, бачення своїх професійних перспектив.	6. Вибір адекватних форм, методів і засобів навчання, демонстрування технічних об'єктів і прийомів роботи. 7. Проектування індивідуальних освітніх траєкторій. 8. Опанування проектно-дослідницьких і комунікативних методів, оформлення портфоліо.	профільної науки, позитивне ставлення до наукової творчості. 7. Визначення варіантів мережевої взаємодії і складання угод із закладами та установами. 8. Участь батьків у діяльності щодо реалізації заходів допрофільної підготовки, організації і функціонування орієнтувальних курсів, екскурсій, конкурсів, експедицій професійного спрямування.
3. Аналіз ефективності засвоєння вдосконаленого змісту та його вплив на вибір профілю навчання.	5. Вплив курсів за вибором (елективів) на ознайомчу, розвивальну, мотиваційну функції навчання на етапі допрофільної підготовки учнів, оцінювання успішності з елективних курсів.	7. Ефективність діяльності служб психологічного супроводу у процесі самовизначення особистості на етапі вибору профілю навчання.	9. Ефективність педагогічної допомоги у профільному самовизначенні і продовженні неперервної освіти.	9. Вплив інформаційного забезпечення на процес самовизначення учнів основної школи.

УДК 378:371.134

М.О. Лазарєв

Сумський державний педагогічний університет

ЕВРИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ – ОСНОВА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті висвітлюються результати дидактичних досліджень щодо необхідності і способів застосування сучасних навчальних технологій, зокрема, евристичної. Саме евристична діяльність як центр освітнього процесу забезпечує при певних умовах справжню освіченість й успішну самореалізацію творчого потенціалу особистості учня чи студента.

В статье освещаются результаты дидактических исследований относительно необходимости и способов применения современных учебных технологий, в частности, эвристической. Именно эвристическая деятельность как центр образовательного процесса обеспечивает при определенных условиях настоящую образованность и успешную самореализацию творческого потенциала личности ученика или студента.

The article lights up the results of didactic researches in relation to a necessity and methods of application of modern educational technologies, in particular, heuristic. Exactly heuristic activity as a center of educational process provides real formed and successful self-realization of creative potential of personality of student.

Постановка проблеми. Будь-яке наукове відкриття чи навіть якась теоретична концепція виглядають певний час ідеалістично, якось нереально й неприйнятно по відношенню до практики існуючої життєдіяльності. Це, насамперед, стосується гуманітарних наук, зокрема педагогіки як науки про навчання й виховання. Але саме потребам цієї практики і має слугувати гуманітарна наука. Здається, це очевидно і не викликає ні подиву, ні заперечень. Але так проблема суттєвого підвищення якості навчання виглядає лише на перший погляд. В реальності і філософія освіти, і розгалужені педагогічні науки (а їх сьогодні вже більше десятка) поки що слабо спрямовані на вирішення пекучих проблем практики навчання й виховання студентів та учнів.

Які основні недоліки навчального процесу у вищій і середній школі перешкоджають нам вийти на цивілізований європейський рівень? Це, насамперед, застаріла біда – засилля репродуктивного типу навчання, коли студент чи учень орієнтовані на заучування й відтворення великого обсягу матеріалу з підручників, посібників, текстів лекцій тощо. При цьому навчальні програми переобтяжені другорядним матеріалом, так званим інформаційним супроводом. Школа живе під гаслом: «Знати все у найповнішому обсязі!» в той час, як цей обсяг інформації стрімко зростає, і осягнути її хоча б у загальному вигляді просто неможливо. Невмируще прагнення до дедалі більшої інформативної освіти спричиняє постійне перевантаження учнів, погіршення їх здоров’я й одночасно зниження якості знань та необхідних для життя й професії умінь, що лежать в основі якості освіти взагалі.

Аналіз актуальних досліджень. Новітня педагогічна наука й практика дійшли до безперечних висновків про те, що система навчання, побудована на сприйманні й запам’ятовуванні великого обсягу інформації, коли не знаходиться часу, способів та умінь на її особистісне осмислення й переосмислення, трансформацію до власного досвіду й потреб, стає хибною й шкідливою для прогресу людства й розвитку людини. Таку освіту видатний бразильський педагог Пауло Фрейре називає «банківською». Практично весь

світ і донині керується «банківською» моделлю навчання. Суть її полягає в порівнянні учня зі сховищем, банком, куди можна й треба «напхати» знання. «Освіта стає процесом вкладення, в якому учні є депозитаріями, а вчитель вкладником. Замість спілкування вчитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які терпляче його приймають, запам'ятовують і відтворюють, обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по поличках та зберігання вкладеного [2, 54]. Отже, тут все просто: учитель – вкладник, учень – «сховище», що покірно дозволяє наповнювати себе. Здавалося б, що в тому поганого – бути наповненим знанням? Фрейре стверджує, що згідно з останніми дослідженнями, ці люди опиняються на узбіччі життя: через брак творчості, без дослідництва, без практики не можна стати справжньою людиною. Знань набуваєш тільки через відкриття і перевірку відкриттів у процесі невтомних, пристрасних, неперервних, сповнених сподівання пошуків, що їх людські істоти здійснюють у світі, вкупі зі світом, і одна з одною [2]. Така думка видатного мислителя, обстоювана ще в 60-і роки минулого століття, набула сьогодні ще гострішої актуальності, тому що й сам процес навчання і контроль його результатів залишаються суто інформативними за своїм змістом і спрямованістю, нещадно суперечать і потребам розвитку громадянського суспільства, і меті сьогоденної освіти – творчій самореалізації особистості в умовах нестабільного й непередбачуваного буття, як це проголошено в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті.

Головне завдання вчителя у традиційній системі освіти – дбати про збагачення учня певними уявленнями та поняттями. Але якщо учня розглядати як посудину для наповнення інформацією, це, можливо, зробить його обізнаним, але не забезпечить розвитку операцій логічного й евристичного мислення, не дасть змоги активно використовувати знання у практиці творення власного життя.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на виявлені суперечності між потребами суспільства в творчій, самостійній, конкурентоспроможній особистості та пануючими формами й методами навчання. **Мета статті** – з'ясування дидактичних характеристик інноваційних освітніх технологій, зокрема, евристичного навчання як успішного способу подолання недоліків традиційної освіти.

У дослідженнях автора та представників інноваційної дидактики (В. Андреєв, Б. Коротяєв, О. Кривонос, В. Лозова, А. Хуторський) виявлено: якщо ми дбатимемо лише про накопичення знань, то це не гарантує, що учень (студент) навчиться працювати із цими знаннями, здобувати їх та використовувати. Між тим захист власних думок і самостійних рішень на екзаменах і заліках в сучасному ВНЗ не передбачено, а більшість введених недавно індивідуальних дослідницьких завдань (ІНДЗ), за нашими даними, скачуються з інтернету або копіюються зі статей. Більше того, останні нововведення з метою псевдоекономії коштів знімають з викладачів навіть ті мізерні години, передбачені раніше для контролю самостійної роботи. При цьому ентузіасти небезпечних нововведень, пропонують взагалі ввести тотальний контроль знань учнів і студентів за допомогою комп'ютерних тестів, які спроможні лише зафіксувати те, що запам'ятали (або вгадали) носії знань.

Тим самим застарілі й небезпечні моделі репродуктивної освіти не тільки не витісняються більш прогресивними технологіями, але й закріплюються й охороняються практично на офіційному рівні. А це призводить, як зазначається на сторінках масової і академічної преси, до постійної деградації спеціалістів, сповзання нашої освіти на узбіччя цивілізаційного прогресу.

І відбувається це тоді, коли офіційна філософська, психологічна та педагогічна науки України у тисячах статей, монографій, дисертацій палко й постійно проголошують перемогу в освіті особистісно орієнтованих, творчо налаштованих, інноваційно захоплюючих технологій навчання й виховання. Правда, коли мова заходить про досконалу наукову розробку, впровадження й тривале випробування конкретних технологій навчання, чомусь не можна знайти хоча б кількох надійних, ефективних способів та умов діяльності, які б реально замінили організаційно-дидактичні моделі невмирущого репродуктивного навчання.

Причини цього більш глибокі, ніж просто наукова й методична неміч чи небажання працювати в ключі європейських освітніх реформ. Найглобальніша причина панування в освіті традиційних, низькопродуктивних технологій «банківського» навчання й контролю завжди криються в надрах авторитарної держави, де формування самостійного, глибокого, критичного й креативного (розбудовчого)

мислення підростаючої генерації і відповідних йому способів демократичного перетворення суспільства, своєї людської сутності прямо чи опосередковано блокується можновладцями задля збереження влади і маніпулювання покірною, мовчазною більшістю свого електорату. І тут нас не зможуть ввести в оману ніякі демократичні гасла й доктрини. Єдине, на що може спиратися педагогічна наука і громадськість, це видимі вже паростки демократизації суспільства й освіти, можливість у зв'язку з цим активізації особистісних самореалізаторських зусиль вчителя й учнів, які проголошені в Національній доктрині розвитку освіти України і можуть бути здійснені через систему творчих методів і способів освіти, пріоритети самостійної діяльності, надання можливості педагогам витрачати більшу частину академічного часу на організацію і контроль самостійного учіння школярів і студентів. А це вимагає серйозних державних витрат на зміцнення навчально-матеріальної бази, корінної організаційної перебудови навчального процесу.

На цей шлях до позитивних змін суспільства й освіти вказують багато представників філософії освіти, гуманістичної педагогіки й психології. До них, крім названого вже Пауло Фрейре, можна віднести таких визначних вітчизняних педагогів-гуманістів, як Антон Макаренко і Василь Сухомлинський, Іван Бех, Іван Зязюн, Борис Коротяєв, Валентина Лозова, Світлана Сисоєва. До когорти видатних розробників ідей і технологій творчої самореалізації особистості в умовах пізнавально-творчого, особистісно зорієнтованого навчання належать також американці Абрахам Маслоу і Карл Роджерс, відомі російські вчені Валентин Андреєв та Андрій Хуторський.

Декілька слів про власний науковий досвід пошуку й ствердження альтернативних репродуктивному навчанню технологій. Кафедра педагогічної творчості у співдружності з іншими кафедрами педагогічного університету – загальної педагогіки (зав. кафедри професор А.А. Сбруєва), педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту (зав. кафедри професор О.Г. Козлова), – розуміючу гостру необхідність кардинальної заміни репродуктивного навчання більш ефективними й гуманістичними способами викладання й учіння, більше 15 років на методологічному, теоретичному та методичному рівнях розробляють технології розвивального, модульного, евристичного, нарешті – евристично-модульного навчання. За цими напрямами, безпосередньо на кафедрі

педагогічної творчості, підготовлено з аспірантів і молодих викладачів 16 кандидатів і 2 доктори педагогічних наук, які вели й ведуть експериментальну й викладацьку роботу за розробленими ними технологіями, орієнтуючись на методологічні основи, принципи і способи творчої діяльності в різних варіантах евристичного навчання.

Які з наших наукових положень на сьогодні позитивно й реально прийняті педагогічною наукою і практикою, насамперед сумських учителів і викладачів ВНЗ?

По-перше, це ідея модернізації мети навчального процесу для студентів та учнів. Ця мета, як довели теоретичні дослідження та проведені експерименти, практика навчання, стала для них більш привабливою й близькою. Не засвоєння знань-умінь, а створення за допомогою тих же знань і умінь значимого для особистості конкретного освітнього продукту. Цей продукт одночасно і результат самоствердження, поступу в самореалізації, і обов'язкова складова навчальної чи професійної компетентності.

Номенклатура таких продуктів розробляється вчителями і викладачами та затверджується науково-методичними радами разом з робочими програмами з предмету, де ці необхідні продукти разом з критеріями їх оцінки чітко представлені як обов'язкове навчальне завдання. Тому основна оцінка за півріччя, семестр чи рік формується не за знання теоретичної інформації та окремі практичні уміння, а за якість виконання й захист конкретних освітніх продуктів, де ці знання та уміння міцно і осмислено інтегровані й застосовані в практиці самостійного досягнення особистої важливої мети. Такий підхід до мети навчання кардинально змінює в позитивний бік мотивацію й якісний перебіг учіння студента чи школяра, перед якими відкривається перспектива власного вибору предмета, варіантів і способів діяльності з вельми конкретним результатом, який потім стане засобом твоєї ж діяльності. Це може бути професійний проблемний твір за вивченою темою, розповідь, рецензія наукової статті, історичного чи художнього твору, серія вирішених після вивчення певного навчального модуля предметних задач (тестових та евристичних), теоретичний нарис літератури до певної теми у школі чи ВНЗ, невелика дослідницька робота після виконання індивідуального дослідницького завдання, створення схеми, таблиці, моделі, де узагальнюється теоретичний матеріал, проект уроку чи навчального модуля,

прилад, експериментальне обладнання тощо. Захист створеного продукту (обстоювання його доцільності, аргументація змістовності і якісних характеристик) – складова одночасно евристичного тренінгу, діагностики й оцінки навчального продукту. Тобто тут пріоритети віддаються пізнавально-творчій діяльності. Але не як самоцілі, а лише як необхідному та високоефективному способу освоєння необхідних теоретичних знань та професійних умінь. Адже тільки в умовах самостійного створення важливого для особистості продукту, обраного за власним бажанням, можна сподіватися на активні, довготривалі зусилля суб'єкта навчання в освоєнні основних теоретичних і практичних аспектів теми.

По суті учні й студенти одночасно створюють два важливі для себе освітні продукти – зовнішній і внутрішній. Зовнішній продукт, який є конкретним втіленням самостійної праці у професійно значущий предмет (твір, прилад, проект тощо, що зазначені вище). Для кожного з них розроблені свої показники й критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і товариші, і кваліфіковані експерти. Внутрішній продукт – це більш інтегрований й зовні часто непомітний результат діяльності, але він є справді стратегічним, тому що являє кінцеву мету – досягнутий рівень творчої самореалізації особистості. Показниками такої самореалізації ми вважаємо достатній і високий рівень розвитку мотивів до творчої діяльності, здібностей до самостійного цілепокладання, виявлення й розуміння проблемної ситуації і її суперечностей, до постановки власних завдань, а також рівень володіння механізмами творчої діяльності, рівень розвитку здібностей уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове й оригінальне при створенні певного продукту, здатність узагальнювати, абстрагувати, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, уміння вдосконалювати представлений продукт тощо.

Якщо метою зусиль тих, хто навчається, в пізнавально-творчій (евристичній) моделі освіти є створення значимого для неї продукту, то засобом для такого створення стає цілий комплекс досяжних для абсолютної більшості особистісних факторів – зрозумілий і конкретний мотив досягнення успіху, володіння механізмами й методами творчої діяльності (які поступово й постійно освоюються на кожному занятті), уміння застосувати діагностичний інструментарій до кожного з провідних продуктів з кожної навчальної дисципліни і за допомогою освоєних

діагностичних критеріїв оперативно виправляти недоліки й помилки в поточній й остаточній побудові творчого продукту – твору, проекту, розв'язанні задачі, доведенні гіпотези тощо.

На ступінь евристичності навчання впливають багато чинників, зокрема кількість та якість запитань, що ставляться на заняттях. Найбільший ефект виходить завдяки запитанням тих, хто навчається, але їх кількість, як підтверджує практика, з віком учнів зменшується. Запитання ж учителів відносяться частіше до контролюючої, а не пізнавальної або творчої функції навчання. Наприклад, за даними психологів, лише 10 % запитань учителів молодших класів стимулюють активність учнів, а 80 % – контрольні, спрямовані на перевірку репродуктивної пам'яті учнів. Тому включення учнівського запитання до структурної основи навчання – спосіб збільшення його розвиваючої та творчої функцій, підвищення ефективності пізнавальних зусиль.

При вивченні сутності, змісту, специфіки й умов впровадження нової технології *евристичного навчання* (В. Андреєв, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Паламарчук, О. Пєхота, С. Сисоєва, А. Хуторський та інші) ми звернули увагу на її потужні дидактичні можливості у перебудові всього навчального процесу і в середній, і в вищій школі. Основна ідея евристичного навчання (поза різними його варіаціями) – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного учня й студента, обумовлена цим постановка його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного і тестового моніторингу), а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики.

Глибоке розуміння, свідоме й коректне застосування евристичного навчання неможливе без переосмислення сутності пізнавальної і навчально-пізнавальної самостійності тих, хто навчається. На цьому наголошує відомий дослідник дидактичних проблем самостійної діяльності студентів М. Солдатенко [7]. Між тим дослідники самостійної діяльності й самостійних робіт учнів і студентів, розкриваючи цінні показники самостійної роботи, фактично стверджують першорядну роль викладача перш за все в тому, що він автор і провідник запрограмованої

мети і основних завдань для самостійної праці, яка може бути і репродуктивною, і пошуковою, і творчою. У нас немає підстав заперечувати провідну роль викладача в організації й контролі самостійної діяльності учнів і студентів, але не можна не зважати на нові характеристики навчального процесу у вищій і середній школі, на мету освіти як творчу самореалізацію особистісного потенціалу, на складність і неоднозначність управління цим процесом. У зв'язку з цим, необхідно відзначити ускладнення ролі викладача щодо формування мети, процедур, діагностики та оцінки самостійної праці своїх вихованців. Тому не можна обходити нові підходи і концепцій самостійної роботи у ВНЗ і школі.

Насамперед, звернемо увагу на чомусь забуті, але напрочуд сучасні думки з цього приводу видатного українського педагога В. Сухомлинського, який наполегливо підкреслював необхідність постановки мети самостійної роботи не тільки вчителем, але й самими учнями. Особливо це стосується навчання у старших класах. Важливо, зазначав В. Сухомлинський, щоб «мету, яку треба досягти у викладанні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні. Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне досягти поставленої мети не для того, щоб дістати високу оцінку своєї праці, а головним чином для того, щоб пережити радість відкриття істини» [10, 107].

Найважливіші знання – теоретичні, узагальнюючі – учень (природно, і студент) повинен не заучувати й запам'ятовувати, а виводити шляхом самостійного аналізу фактів, явищ, розв'язання широкого кола пізнавальних задач. А, оволодівши теоретичними знаннями, постійно використовувати їх у подальшому придбанні нових знань та умінь. В. Сухомлинський віддає перевагу в самостійній роботі дослідницькому методу – одному з провідних у самостійній діяльності, тим самим підтверджуючи пріоритет у навчанні самостійних робіт творчого характеру.

На жаль, і на сьогодні існуючі дефініції самостійної пізнавально-навчальної діяльності учнів та студентів, власне кажучи, зводяться до одного: коли студенти (учні) виконують свою роботу без безпосереднього керівництва з боку педагога, то мова йде про те, що в навчальному процесі застосовується метод самостійної роботи. Однак такий підхід до визначення самостійної роботи у навчанні не може бути задовільним у системах розвиваючого, проблемного, евристичного навчання, тому що він

виходить лише з форми організації навчального процесу, а не з його сутнісної сторони. Тому на основі сучасних підходів до навчання (Б. Коротяєв, В. Лозова, П. Підкасистий, В. Петров, В.Сухомлинський) можна з певністю стверджувати, що самостійна робота суб'єкта не вичерпується ні фактом відсутності педагога, ні навіть здатністю виконати ті або інші завдання без його допомоги. Вона включає більш істотну здатність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші цілі, завдання, планувати свою діяльність і здійснювати її. Саме такий сутнісний підхід до розуміння самостійної роботи учнів і студентів надає, на нашу думку, можливість формувати в учнів і студентів здатність до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, тобто становлення пізнавальної самостійності як ядра самореалізації своїх сутнісних сил – провідної мети сучасної освіти.

З огляду на все це, ми пропонуємо визначати самостійну роботу тих, хто навчається, у такий спосіб. *Самостійна робота – це такий вид навчання, яке спрямовано на формування пізнавальної самостійності студентів (учнів), їх творчу самореалізацію, коли вони, враховуючи настанови викладача чи навчальних джерел, свідомо й самостійно ставлять перед собою навчально-пізнавальні цілі, завдання, знаходять і застосовують відповідні способи й засоби самостійної праці, здійснюють діагностику її результатів.*

У пропонованому визначенні ми зберігаємо виплекані багатьма попередніми дослідниками важливі характеристики самостійної навчальної праці, коли вона з усіма її засобами, методами, прийомами розглядається автономною, відокремленою від дій викладача та інших суб’єктів освітнього процесу і спрямована, насамперед, на активний розвиток самостійності людини в навчанні та житті. Одночасно в поданій дефініції ми спираємося на новітні вимоги до навчального процесу як творчої взаємодії всіх його суб’єктів, на гуманістичну парадигму особистісно орієнтованого, евристичного навчання, спрямованого на творчу самореалізацію особистості. Враховувався також сучасний діагностичний підхід до мети й завдань самостійної праці тих, хто навчається, коли мета роботи має бути чіткою і конкретною, такою, що піддається діагностичному вимірюванню не тільки педагогами – експертами її якості, але й самими учнями (студентами). Тому суб’єкти самостійної діяльності, одержавши певні завдання від викладача, мають їх

переосмислити, пристосувати до своїх знань і досвіду, самостійно створити власний дійовий ряд – з мети, завдань, засобів і методів діяльності та її оцінки. Одночасно не можна позбавляти їх права звертатися за консультацією до викладача, використовувати навчальні й довідкові матеріали. Викладач же має так будувати свої дії, щоб *зберігати* одночасно і *запланований рівень самостійної роботи – репродуктивний, конструктивний (евристичний) чи креативний (творчий), і рівень самостійності її виконавців*, тобто по можливості стимулювати своїх вихованців до творчого мислення, направляти, а не підміняти їхні зусилля на всіх етапах виконання – від цілепокладання до діагностичних операцій та оцінки й корекції продуктів самостійної роботи.

Ми вважаємо, що пізнавальна самостійність у подібній праці визначається рівнем сформованості наукових способів (методів і прийомів) пізнання. Самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики, як власне визначення мети і завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів операційної та діагностичної діяльності, як на індивідуальному, так і на груповому чи парному рівнях.

Евристичне навчання як інноваційна технологія, відмінна від проблемного та розвиваючого навчання, тому що базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від викладача зі зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим власного освітнього продукту.

Евристичне навчання передбачає достатнє володіння механізмами, методами і прийомами творчої діяльності, такими, як «аналіз через синтез», мозковий штурм, логічна низка евристичних запитань, методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціації, порівняння, узагальнення, абстрагування, об'єктивна діагностика й оцінювання власної чи чужої роботи тощо. У нашій практиці евристичне навчання з його широкими можливостями пошуку, евристичної й креативної діяльності органічно введено у відносно жорсткі організаційні рамки кредитно-модульної технології. Таким чином з'явилася завершена в організаційно-часовому і психологічному аспектах, з чіткими етапами діяльності, але демократична й паритетна для всіх її суб'єктів **евристично-модульна навчальна технологія.** Вона забезпечує реальну самостійність, творчість і постійну взаємодію всіх,

хто навчає і навчається, передбачає оцінювання результатів досягнень за внутрішніми і зовнішніми продуктами діяльності, які можна у певних часових рамках вдосконалювати, коригувати, змінювати. Евристичне навчання, поєднане з модульною технологією, допомагає розв'язати суперечності між свободою вибору пізнавально-творчої діяльності студентів (учнів) і необхідністю жорстких стандартів їх навчальних досягнень. Відбувається це, насамперед, завдяки культурологічному та діагностичному підходам до різних рівнів діяльності – репродуктивному, пошуковому, евристичному. Досягнення певного культурного щабля знань та умінь вимірюється відповідними зрозумілими і докладними діагностичними критеріями, які, з одного боку, допомагають прогнозувати й планувати доступну якість знань та умінь, а, з іншого, слугують чітким механізмом для адекватної оцінки досягнутого. При цьому ми додержуємось основного принципу евристичної діяльності – створенню максимальних умов для самореалізації, самостійних пошуків: критерії досягнень певного рівня тільки тоді перетворюються на потужний механізм активізації самостійної діяльності, коли вони стають продуктом творчої співпраці учасників навчального процесу.

Висновки й перспективні завдання. Евристичне навчання, як доводять дослідження й досвід його застосування у вищій і середній школі, стає при певних умовах надійним і доступним способом модернізації сучасної освіти заради формування гуманістичної й конкурентоспроможної особистості. Але сьогодні потрібна реальна підтримка наукових інновацій, насамперед, створення необхідних умов для повноцінної самостійної діяльності учнів і студентів, для постійної взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Це стосуються й інтеграції інноваційних технологій з кредитно-модульною системою (КМС), яка не повинна нівелювати інноваційні знахідки, а гнучко сприймати їх. Змістове наповнення навчальних модулів має бути творчим продуктом викладачів і кафедр, щоб вони використовували позитиви КМС навчання, а не вона закріпачувала їх. Кожний ВНЗ має право мати свою модель кредитно-модульного навчання зі збереженням основних її принципів. Потрібно на організаційному й законодавчому рівнях використати узагальнений нашими педагогічними кафедрами європейський і американський досвід, де викладачі, не переобтяжені аудиторною роботою, мають змогу проводити в позааудиторний час колоквіуми і постійний контроль виконання завдань для самостійної роботи студентів. У цьому аспекті

необхідно кардинально змінити професійно-виробничу практику студентів, застосувавши наукові ідеї і розробки щодо збільшення обсягу і неперервності такої практики та постійної експериментально-наукової взаємодії між університетом, підприємством, школою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта – 2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.
2. П. Фрейре. Педагогіка пригноблених/ Пауло Фрейре. – К. : Юніверс. – 168 с.
3. П. Фрейре. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре. – К. : Києво-Могилянська академія, 2004. – 124 с.
4. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Валентин Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988.– 240 с.
5. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П.Ф. Каптерев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М. : Педагогика, 1990. – С. 221.
6. Лазарєв М.О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні / Микола Лазарєв // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: Монографія. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 117–151.
7. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Валентина Лозова. – Харків: Основа, 2002. – 111 с.
8. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / Світлана Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вид-во „Віпол”, 2000. – С. 249–273.
9. Солдатенко М. Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів / Микола Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 2 (6). – С. 24–29.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В п’яти томах. – Т. 2 / Василь Сухомлинський – К. : Рад. школа, 1976.

УДК 371.3:37.001.85(045)

В.О. Мазуренко
Сумський державний університет
І.О Ведмедєв
Сумський обласний інститут післядипломної освіти
І.В. Ємець
Сумський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкритоя сутність організаційних форм навчального процесу; подано рекомендації щодо ефективного їх використання.

В статье раскрывается суть организационных форм учебного процесса; даются рекомендации относительно их эффективного применения.

The essence of the educational process organization forms is revealed and the recommendations as far as their effective implementation is concerned are given.

Постановка проблеми. Поняття щодо ефективного використання форм організації навчання завжди було предметом дослідження. Саме процес взаємодії науково-педагогічних працівників і студентів (слухачів) викликає пошук доцільного розподілу навчально-організаційних функцій, добору і послідовності ланок навчальної роботи, часового і просторового режимів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам відбору, розробки змісту, форм і методів формування теоретичних знань і педагогічних умінь з окремих видів діяльності вчителя присвяченоо дослідження А. Бойко, В. Буряка, В. Краєвського, А. Орлова, О. Шпака, О Ярошенко та ін.

Мета статті – розкрити найдоцільніші форми організації навчальної діяльності залежно від мети заняття, а саме: індивідуальну, фронтальну, групову, колективну та дати рекомендації щодо їх використання в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що навчальний процес як єдність навчання і виховання, освіти і розвитку особистості, цілеспрямована і взаємопов'язана діяльність науково-педагогічних працівників та студентів включає:

- теоретичну і практичну підготовки студентів під час занять;
- організовану систему позанавчальної діяльності;
- виховну і культурно-масову роботу;
- практику та стажування.

Для досягнення головної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців – необхідні потужні зусилля всіх структурних підрозділів університету, але визначальною фігурою у педагогічному процесі є науково-педагогічний працівник. З цієї нагоди дуже влучно висловився видатний український педагог В.О. Сухомлинський: «Серед вогників інтелектуальної культури, які сяють навколо школяра, вчитель мусить бути найяскравішим вогником».

Взаємопов'язана праця педагога та студента не може існувати поза межами необхідної організаційної форми. Вона повинна бути організована у відповідності до мети заняття, тобто конкретному заняттю має відповідати найдоцільніша із форм, суть яких розглядатиметься нижче.

Форма організації навчання – це зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача і студентів (слухачів), що здійснюється у встановленому порядку та в певному часовому та просторовому режимах.

Знання, уміння та навички студенти можуть набути не лише на навчальних заняттях. Велику роль в їх закріпленні та удосконаленні відіграють планові роботи з обслуговування бойової техніки та озброєння, інші заходи на польових навчальних зборах та під час добового чергування тощо. Крім того, через невеликий термін навчання на кафедрі військової підготовки СумДУ (навчання триває два роки) виникає необхідність у широкому залученні різних видів позанавчальної роботи в інтересах бойової та мобілізаційної підготовки.

Отже, загальні форми організації навчального процесу можна об'єднати у три групи:

– навчально-планові (теоретичні та практичні заняття, тренування, бойові артилерійські стрільби, навчання);

– службово-планові (практичні роботи з обслуговування техніки та зброї, парко-господарчі дні, дні регламентних робіт);

– суспільно-планові (технічні гуртки, школи передового досвіду, змагання, конкурси, олімпіади, вікторини, конференції та ін.).

Розглянемо детальніше перелічені групи організаційних форм навчання.

Як відомо, до навчально-планових форм навчання відносять: лекції, семінари, групові та практичні заняття у класі, самостійну роботу під керівництвом викладача, лабораторні роботи, консультації, тренування.

Перераховані форми занять здебільшого є класно-урочними. Такі заняття відрізняються тим, що навчальна робота здійснюється з групою (взводом) студентів приблизно одного віку, рівня підготовки, протягом певного часу і за встановленим розкладом занять. Ця форма занять має свої позитивні та негативні сторони, знання яких, з одного боку, дозволить піднести результативність начальної роботи, а з другого – зменшити негативний вплив на навчальний процес.

Позитивним в класно-урочній системі є:

1) керівна роль викладача;

2) зміна видів занять протягом навчального дня (тижня);

3) можливість застосування різних методів навчання з урахуванням підготовленості головних дійових осіб навчального процесу;

4) створення умов для піднесення активності студентів;

5) раціональне використання навчального часу;

6) забезпечення послідовного, системного вивчення навчального матеріалу.

До недоліків класно-урочної системи можна віднести:

1) керівник заняття у процесі навчання орієнтується (темп викладання, глибина навчального матеріалу) на середнього студента;

2) коже студент сприймає матеріал незалежно від власних можливостей, не може сприймати знання швидше за темп, якого дотримується керівник заняття;

3) важко здійснити індивідуальний підхід під час заняття;

4) студенти відраховуються, якщо не засвоїли навчальний матеріал дисципліни.

Під час формування навчальних груп (взводів) необхідно, щоб у кожній з них була приблизно однакова кількість студентів високого і низького рівнів підготовки. У процесі формування груп (взводів) також необхідно враховувати наявність лідерів йактивістів, це саме ті студенти, які зможуть у майбутньому допомагати керівникові заняття в навчальному процесі.

Складання розкладу занять повинно здійснюватися з урахуванням рекомендацій щодо наукової організації праці, а саме:

– враховувати динаміку працездатності слухачів (студентів) протягом навчального дня і тижня;

– передбачати доцільне чергування занять з напруженою розумовою діяльністю і занять, що потребують механізації, автоматизації, відпрацювання документації, креслення тощо для досягнення навчальної мети;

– доцільно використовувати навчальні класи з точки зору їх рівномірного навантаження;

– домагатися рівномірного навантаження студентів протягом навчального місяця та семестру, але при цьому враховувати інтереси науково-педагогічних працівників.

Одним з найефективніших методів піднесеннярезультативності класно-урочної системи є підготовленість викладача до проведення заняття з конкретною групою (взводом). Підготовленість до заняття вимірюється:

– вивченням і знанням студентів групи (взводу);

– єдиним стилем викладання змісту навчального матеріалу принаймні на цьому занятті;

– глибоким знанням матеріалу заняття;

– завчасним та ретельним плануванням навчальної роботи та підготовкою навчально-матеріального забезпечення.

Підготовка до конкретного заняття. Василь Олександрович Сухомлинський (1918-1970 рр., директор Павлишської середньої школи з 1947 року, член-кореспондент АПН, Герой Соціалістичної Праці 1968 року) зазначав, що ***викладач до заняття готується все своє життя.***

Підготовка до заняття складається з:

– формулювання теми та навчальних питань;

– визначення навчальної та виховної мети;

– добору навчального матеріалу до теми;

– визначення організаційної форми заняття;

– визначення методики та організаційних прийомів на всі фази заняття;

– визначення форм контролю й оцінювання знань, умінь та навичок;

– доцільного розподілу часу на частини та навчальні питання заняття;

– визначення місця спостереження, демонстрування наочних посібників й опитування в межах заняття;

– відпрацювання методичних матеріалів (методична розробка, план-конспект або план заняття);

– перевірка власної готовності керівника до заняття та перевірка готовності до заняття студентів (слухачів).

Тематичне планування заняття передбачає:

– визначення виду заняття (організаційної форми навчання);

– визначення обсягу навчального матеріалу;

– виготовлення чи добір наочних посібників, технічних засобів навчання, які будуть використовуватися протягом заняття, навчально-методичної літератури з указівками сторінок для підготовки до заняття.

Якщо є методична розробка складається план проведення заняття або план-конспект. План проведення заняття передбачає:

а) дату проведення заняття, його порядковий номер згідно з тематичним планом;

б) назву, вид заняття і мету заняття;

в) організаційну структуру заняття, його зміст, методи і прийоми, що будуть застосовуватися керівником заняття, та відповідні їм дії студентів.

Під час підготовки до заняття його керівник повинен ураховувати:

1) провідні мотиви, інтереси студентів до цієї дисципліни, ставлення їх до занять, які проводить саме цей викладач;

2) рівень набутого вміння навчатися, працездатності, регулярності відвідування занять та виконання додаткових завдань;

3) активність студентів на занятті, їх увага і дисциплінованість;

4) уміння студентів застосовувати отримані знання на практиці;

5) здібності кожного студента та його потенційні можливості;

6) можливості застосування технічних засобів навчання і наочних посібників;

7) працездатність самого викладача та санітарно-гігієнічні умови безпосередньо перед заняттям.

Вступна частина заняття. У вступній частині вирішуються два завдання: забезпечення зовнішньої обстановки для спільної праці викладача і студентів; створення психологічного настрою студентів до роботи. Важливими моментами у цій частині заняття є: взаємне вітання викладача і студентів; перевірка наявності групи та з'ясування причин відсутності студентів; перевірка зовнішнього стану приміщення; перевірка робочих місць, наявності та якісного стану навчально-матеріального забезпечення, створення психологічної атмосфери, яка б спонукала студентів до уваги.

Вимоги до методики викладання: продумати своє місцезнаходження під час викладання матеріалу, щоб усім було видно і чутно (можна за необхідності сидіти); не ходити по класу (це відволікає увагу); говорити чітко, гучно, але не кричати; темп викладання повинен бути доступним для сприйняття матеріалу групою; мова повинна бути доступною відповідному віку слухачів; виділяти істотне в матеріалі, не захоплюватися другорядним; викладання повинно бути послідовним; необхідно помірно використовувати ілюстративний матеріал, не забуваючи, що живе слово викладача не замінить ніякий наочний посібник.

Дуже важливим елементом на занятті є формування умінь і навичок. Відомо, що уміння і навички формуються на основі знань. Структура їх формування має певні особливості, які не суперечать основному шляху пізнання. Основними компонентами цієї структури є: розбирання і засвоєння правила, яке лежить в основі дії навички; подолання труднощів під час виконання вправ щодо набуття навички; удосконалення дії

навички; закріплення досягнутого рівня дії навички і використання її на практиці; набуття майстерності у процесі виконання цієї даної навички.

Найефективнішим засобом формування вмінь і навичок є вправи. Вправи лише тоді дають відмінний результат, якщо вони відповідають таким вимогам, як: цілеспрямованість, систематичність, тривалість, різноманітність, постійність.

Фронтально-колективна форма роботи на класному занятті полягає у тому, що керівник заняття ставить перед групою проблемні питання, у вирішенні яких беруть участь усі студенти. Вони повинні висловлювати пропозиції щодо варіантів розв'язання проблеми. Потім зазначені варіанти аналізуються, здійснюється відбір найдоцільніших і, нарешті, найефективніший шлях розв'язання проблеми сприймається групою. Завдання викладача – керування колективним пошуком. Він спрямовує, якщо потрібно, пізнавальну активність студентів в необхідне річище та оцінює рішення на етапі одержання результатів.

Групова форма на занятті полягає у спільних зусиллях студентів з вирішення поставлених керівником заняття завдань. Як правило, під керівництвом викладача здійснюється планування роботи, обговорення і з'ясування суті завдання, вибір способу вирішення навчально-пізнавальних завдань. Такий спосіб роботи передбачає взаємодопомогу і співпрацю різних за активністю і рівнем підготовки студентів, а також взаємооцінку і взаємоконтроль. Студентів цієї групи бажано розподілити по підгрупах (осередках) з 4–6 чоловік (на семестр або навчальний рік). У кожній з підгруп студенти повинні мати приблизно однаковий або змішаний рівень підготовки. Перші можуть виконувати диференційовані завдання, а інші – однакові за складністю. Доцільнішим є підгрупи зі змішаним складом. Групову навчальну роботу організовують під час проведення практичних, групових занять, тренувань різних видів, самостійних занять під керівництвом викладача та ін. Такий метод навчальної роботи дає вищий результат у процесі засвоєння нового та повторення пройденого матеріалу. Він забезпечує практичне застосування, узагальнення та систематизацію знань.

Групова форма навчальної роботи може бути більш результативною, якщо підгрупи очолюватимуть студенти – лідери з навчання. Не виключені випадки, якщо у підгрупи є два лідери. Тоді викладачу слід призначити старшим підгрупи того, хто має кращі знання з певної теми і хто є більш

привабливим для більшості підгрупи. Конкуренція між двома лідерами, по-перше, сприятиме ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу безпосередньо лідерами та всією підгрупою, по-друге, викладач власні зусилля може перерозподілити на користь слабкіших студентів. Саме такий підхід до навчання забезпечить активізацію мозкової діяльності студентів, а отже, ефективність групової форми заняття. Підґрунтям для таких міркувань слугує те, що формування або пошук шляху вирішення навчального завдання здійснюється на рівні знань підгрупи, тобто йде колективне розв'язання проблеми. Це викликає в кожного з учасників процесу відчуття причетності до пошуку та відчуття змагальності. Кожен з них намагається захопити лідерство, тобто він може отримати позитивний результат вирішення в найкоротший термін.

Типовою структурою групової роботи на занятті є: перевірка виконання домашнього завдання – підготовка до групової роботи (інструктаж лідерів та груп щодо послідовності роботи, видавання навчальних завдань, створення проблемних ситуацій, доведення проблеми) – ознайомлення з завданням, обговорення і складання плану виконання завдання – звіт про виконану роботу. Заключною частиною групової роботи повинно бути підбиття підсумків, відзначення кращих студентів, показ, нехай незначних, але ж досягнень для студентів з гіршою підготовкою. Це буде мотивуючим фактором для підготовки до наступного заняття.

Потужним чинником у підвищенні ефективності занять є організація ***парної роботи***, яка насамперед полягає у допомозі студентам з нижчим рівнем підготовки та у взаємодопомозі. Пари повинні призначатися викладачем, при цьому необхідно враховувати сумісність студентів. Пари можна змінювати з метою підвищення продуктивності навчальної роботи. Такий підхід до навчання дозволить учити кожного і вчитися кожному. Головним у парній, колективній організації навчальної праці є взаємонавчання і взаємоконтроль. Методика цієї форми навчання полягає у:

– підготовці завдання керівником заняття для кожного студента;

– призначенні одного студента керівником, а іншого – виконавцем завдання;

– перевірці правильності виконання завдання, аналізі помилок, якщо є потреба, з'ясуванні причин помилок та призначенні додаткових занять (вправ) з метою усунення виявлених недоліків;

– зміні партнерів, завдань, а можливо і пар.

Однією з важливих форм навчання є ***індивідуальне навчання***, тобто навчання, яке передбачає врахування рівня та можливостей кожного із студентів щодо навчальної роботи. Для цієї форми навчання молодому викладачу можна рекомендувати:

– у процесі викладання навчального матеріалу необхідно вибирати такий темп, який би забезпечував з'ясування навчальних питань усіма студентами;

– домашнє завдання необхідно індивідуалізувати, але без шкоди для підготовки фахівця;

– перевірку засвоєння викладеного матеріалу, ведення конспектів викладач повинен здійснювати у слабкіших студентів частіше;

– знаходити фактори мотивування до ефективного навчання для кожного студента і групи в цілому.

Будь-яка із зазначених форм навчання залежить від дисципліни, яку запорядкував викладач. Причини, що можуть викликати порушення дисципліни, залежать від методичної майстерності керівника заняття. Основними причинами можуть бути:

– зовнішній вплив на студентів та на їх свідомість;

– недостатньо висока методика проведення заняття (викладання здійснюється нецікаво, відсутня мотивація до засвоєння навчального матеріалу; не доведена актуальність навчального матеріалу для вивчення дисципліни і формування фахової підготовки на майбутнє);

– непередбачувані події, що пов'язані з внутрішнім життям навчальної групи чи окремих студентів;

– ненормальні відносини студента чи групи з керівником заняття;

– хворобливість студента або керівника заняття, викликана якоюсь подією чи станом здоров'я.

Перераховані причини можуть звести нанівець зусилля викладача і призвести до недосягнення навчальної мети заняття.

Якими ж способами можна добитися усунення причин порушення дисципліни або зменшити їх негативний вплив? Існує безліч прийомів, якими користуються викладачі, але всі вони зводяться до такого:

– переключення уваги студентів на корисну роботу;

– зробити зауваження порушнику дисципліни у спокійному тоні, щоб не викликати у нього емоційного обурення, а можливо, і у всієї групи;

– ретельно готуватися до заняття, щоб цікаво викладати навчальний матеріал, іншими словами, захопити студентів високою педагогічною майстерністю викладання;

– якщо треба, змінювати темп викладання, можливо, використовувати емоційне забарвлення під час викладання з метою зосередження уваги слухачів;

– застосовувати пояснення порушнику про шкідливість його поведінки для нього особисто та для групи в цілому, але цей прийом не повинен домінувати, тому що він забирає енергію керівника заняття, відволікає студентів від сприйняття матеріалу і вичерпує навчальний час заняття;

– інколи доцільно робити нейтральне зауваження групі або конкретному порушнику, не торкаючись особистості;

– можна застосовувати зауваження, які б були приємними для студента, але вони не повинні виходити за межі ввічливості, тобто не перетворюватися на комплімент;

– уміло використовувати власну міміку, жести, вирази обличчя, інколи неприємні зауваження, які б не перетворювалися у зневажливе ставленні до студента.

Як викладачі, так і керівний склад кафедри, факультету, ВНЗ повинні дотримуватись умов доцільного дисциплінарного впливу, тобто:

– карати студента, який порушив дисципліну, лише тоді, коли докладно розібралися у справі;

– завжди потрібно дотримуватися справедливості у виховному впливі, незважаючи на особисте ставлення до порушника чи тиск з боку оточення;

– перш ніж «розправитися» з порушником, зверніться до почуття власної гідності, не опускайтеся до рівня порушника.

Проведення заняття має відповідати основним традиційним вимогам незалежно від того, яку організаційну форму визначив для себе викладач, а саме:

1) організаційна (чіткість проведення всіх етапів заняття, раціональне використання навчального часу і технічних засобів навчання, обладнання, підтримка навчальної дисципліни);

2) дидактична (доцільність навчальних завдань, навчальна та виховна мета, оптимальний зміст матеріалу, раціональні методи навчання, дотримання принципів навчання);

3) психологічна (враховування психологічних особливостей студентів, психологічного стану керівника заняття і студентів);

4) етична (рішучість, вимогливість, принциповість, справедливість, тактовність);

5) гігієнічна (температура у приміщенні, освітленість робочих місць, працездатність як викладача, так і студентів, недопущення перевтоми).

Для досягнення високої результативності на заняття керівник повинен:

– керувати пізнавальною діяльністю з дотриманням принципів навчання;

– створювати умови для напруженої, досконало організованої та ефективної пізнавальної діяльності студентів;

– вести пошук творчих, нестандартних підходів до розв'язання педагогічних завдань відповідно до наявних умов та можливостей;

– у процесі заняття застосовувати диференційований підхід до окремих студентів або груп;

– раціонально використовувати кожну хвилину заняття;

– створювати атмосферу демократизму, змагальності, діловитості, взаємної допомоги і дружнього спілкування для досягнення навчальної мети заняття;

– прогнозувати перебіг навчальної діяльності та на цій підставі вибирати досконалі технології з метою отримання запрограмованих результатів;

– стимулювати студентів до ефективного навчання.

Отже, перша група форм занять – це здебільшого, класні, навчально-показові заняття. Дотримання рекомендацій та висновків, що наведені у процесі розгляду занять цієї форми, забезпечить в основному достатню ефективність навчальної праці.

У багатьох ВНЗ певна частина студентів проходить навчання на кафедрі військової підготовки. Ураховуючи специфіку цієї підготовки, можна визначити ще дві форми навчання, а саме: службово-планові та суспільно-планові заняття. Так, з метою утримання бойової техніки та озброєння у стані бойової готовності застосовується ***службово-планова*** форма навчання,

зокрема у вигляді парко-господарчих днів та днів регламентних робіт (під час літніх навчальних зборів). Крім обслуговування бойової техніки, озброєння та стрілецької зброї, проведення регламентних робіт, ця форма навчання містить значні можливості для вирішення навчальних завдань. Проводячи профілактичні заходи, студенти мають практично розглянути дію механізмів, приладів техніки, що підлягає обслуговуванню. Це дозволяє детальніше усвідомити принципи роботи апаратури, особливості її експлуатації, краще засвоїти устрій деталей та їх взаємодію.

Для перетворення парко-господарчих днів і днів регламентних робіт в активну форму навчання необхідно заздалегідь визначити навчальну мету, надати їм відповідну спрямованість, використовуючи при цьому різноманітні методи навчання.

Залежно від обсягу і характеру робіт за навчальну мету можна брати:

– вивчення однієї чи кількох тем з технічної підготовки;

– повторення найбільш складного і важливого програмного матеріалу;

– набуття навичок з усунення несправностей та регулювання механізмів тощо.

Важливою умовою успішного навчання під час обслуговування бойової техніки, озброєння, стрілецької зброї є правильний розподіл студентів по групах та підгрупах, тобто реалізувати одну з організаційних форм, а саме форму парної роботи. Поєднання різних рівнів підготовки уможливило б одному з них виконати своє навчальне завдання і одночасно бути наставником, вчителем для студента з нижчим рівнем підготовки.

У поєднанні з організаційними формами, що передбачені навчальними планами та робочими навчальними програмами, активно застосовуються ***суспільно-планові*** форми навчання. До таких форм можна віднести: школу передового досвіду, технічні та раціоналізаторські гуртки, різні змагання за фаховою підготовкою, конференції, конкурси, вікторини та ін.

Для розглянутих форм навчання використовуються години просвітницької роботи та особистий час студентів. Успіх цих форм визначається тим, наскільки вони будуть цікавими та емоційними.

З метою виконання програм у підготовці окремих студентів, груп або задоволення особистого інтересу слухачів до навчальної дисципліни у ВНЗі можуть проводитися ***додаткові заняття***. Мета цих занять – виконання

індивідуальних завдань або надання ***консультацій***. На додаткових заняттях надається допомога студентам з невисоким рівнем підготовки як з боку викладача, так і з боку студентів з високим рівнем підготовки цього потоку, студентів старших курсів. Такі заняття будуть результативними, якщо вони організовані викладачем, а студенти, які залучаються як консультанти, будуть замотивовані.

Висновки. Розглянуті форми навчання не вичерпують усіх можливостей оволодіння фаховою підготовкою. Знання, уміння та навички, що набуті в навчальному закладі, закріплюються та удосконалюються під час практики та стажування.

Організація навчального процесу вимагає від викладачів творчих пошуків та сміливого втілення нових, ефективніших форм навчання. У розумному їх поєднанні забезпечується групове та індивідуальне навчання, підвищується теоретична та практична підготовки слухачів, тобто здійснюється перехід від «школи знань» до «школи діяльності та творчості».

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесніков В. О. Методика проведення спеціальної підготовки в артилерійському підрозділі / Колесніков В. О., Мазуренко В. О., Полениця П. В. – Суми: Видавництво «Слобожанщина», 2003. – 386 с.

2. Нещадим М. І. Основи управління та прийняття рішень у військовій справі / Нещадим М. І., Колесніков В. О., Мазуренко В. О. – Суми: Видавництво "Слобожанщина", 2000. – 375 с.

3. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посібн. Видавництво Казанського університету, 1985. – 275 с.

УДК 378.14:811.161.1’246.2

И.И. Пахненко

Сумской государственный педагогический университет

ДИАЛОГИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

У контексті сучасних вимог до освітніх технологій та до процесу вивчення мов національних меншин у загальноосвітніх школах України аналізується такий прийом навчання російської (другої) мови, як діалогізація знань, з погляду суттєвих ознак: предмета, функцій, цілей. Розглядається питання і про засіб діалогізації знань.

В контексте современных требований к образовательным технологиям и к процессу изучения языков национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины анализируется такой приём обучения русскому (второму) языку, как диалогизация знаний, с точки зрения существенных признаков: предмета, функций, целей. Рассматривается вопрос и об инструменте диалогизации знаний.

In the context of contemporary demands on the educational technologies and on the process of studying languages of national minorities at comprehensive schools of Ukraine such a technique of teaching Russian (a second language) as knowledge gialogization with relation to essential features – objects, functions, aims is analyzed. The question of knowledge gialogization techniques is examined.

Постановка проблемы и анализ актуальных исследований. Обновление методики преподавания русского языка (как и других предметов) в современной школе связано с утверждением прежде всего личностно ориентированного подхода к обучению, который воздействует на все компоненты системы образования. Но наиболее четко этот подход проявляется на уровне технологий (приёмов) обучения.

Как отмечают авторы и разработчики указанного подхода к обучению (И.Л. Бим [2], Е.В. Бондаревская [3], Ю.Н. Гостева [5], Е.С. Полат [7], И.С. Якиманская [8; 9]), личностноориентированные образовательные технологии «учитывают возрастные, индивидуально-психологические особенности учащихся, ориентируются на ученика как субъекта образовательного процесса, который совместно с учителем может определять учебную цель, планировать, подготавливать и осуществлять образовательный процесс, анализировать достигнутые результаты» [5, 172].

Кроме того, учебные технологии должны отражать и специфику конкретного предмета. Так, одной из существенных характеристик процесса обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины является «согласованность тех языковых курсов, которые одновременно вводятся в той или иной школе; учет языкового опыта, приобретенного учениками по одному языку, в изучении другого» [6, 7].

Одним из приёмов, отвечающим данным требованиям, является диалогизация знаний, под которой понимается соотнесение знаний друг с другом – соотнесение «старых» (уже имеющихся в информационном запасе школьников) и новых знаний. При этом «старое» знание не отрицается: оно обогащается, наполняется дополнительными смыслами» [4, 30]. Следовательно диалог здесь не форма общения, а приём формирования базовых понятий. В этом смысле диалогизация знаний хорошо соотносится с концепцией диалога культур В.С. Библера [1].

Характер и возможности диалогизации знаний определяются контекстом, в котором знания диалогизируются. При изучении русского языка как второго в школах с украинским языком обучения диалогизация знаний имеет двунаправленный характер: с одной стороны, соотносятся «старые» и новые знания внутри одного предмета (русский язык), а с другой – осуществляется последовательная реализация принципа соотнесенности с родным (украинским) языком.

Таким образом, если контекст диалогизации ограничивается одним предметом (в нашем случае – русский язык), можно говорить о внутренней, внутрипредметной, горизонтальной диалогизации. Когда соотносятся знания, полученные на уроках украинского языка, с новыми знаниями по русскому языку, речь идет о внешней, межпредметной, вертикальной диалогизации. Применительно к языковому образованию допустимы термины «внутриязыковая» и «межъязыковая диалогизации».

Целью статьи является характеристика внешней, межъязыковой диалогизации знаний при изучении русского языка как второго с точки зрения её существенных признаков, а именно: предмета, функций и целей.

Изложение основного материала. Предметом диалогизации могут быть:

1) процедуры, т.е. последовательность обсуждения темы, порядок введения и характеристики новых знаний. Примером такого контекста диалогизации может быть ситуация изучения какой-либо части речи, когда актуализируются знания учащихся по родному (украинскому) языку о последовательности обсуждения этой части речи – определение общекатегориального значения, установление грамматических признаков, выяснение синтаксической роли. В этой же последовательности рассматривается и аналогичная часть речи на уроках русского языка. Приведём образец речевой партии учителя: «Сегодня мы начинаем изучение первой именной части речи – имени существительного // Обращаю ваше внимание на то, что вы изучали эту часть речи на уроках украинского языка. В украинском языке она называется «іменником» // Давайте вспомним, с чего вы начинали обсуждение этой части речи на уроках украинского языка // … // Верно. С определения общего значения // К чему мы переходили после этого? // … // Да. К установлению грамматических признаков, грамматического поведения этой части речи //

А чем завершали обсуждение? // … // Правильно. Выяснением её синтаксической роли // В этом же порядке мы рассмотрим имя существительное сейчас – на уроке русского языка //»;

2) содержание, т.е. существенные признаки анализируемого явления. Пример такой ситуации: при изучении опять-таки любой части речи «вспоминаются» (актуализируются) знания о грамматических признаках, которые выделялись при изучении этой же части речи на уроках украинского языка (например, у имени существительного – это род, число, падеж), и делается предположение, что такими же признаками должно обладать имя существительное и в русском языке. Далее осуществляется работа, направленная на доказательство или опровержение этого предположения. Образец речевой партии учителя: «Вспомните, ребята, какие грамматические признаки вы выделяли у имени существительного (іменника) на уроках украинского языка // … // Правильно. Это – род, число, падеж // Значит, имя существительное в русском языке т о ж е д о л ж н о о б л а д а т ь э т и м и ж е с в о й с т в а м и // Проверим наше предположение: обратимся к материалу, записанному на доске… //»;

3) отношения; примером такой диалогизации может быть ситуация выяснения на уроках русского языка при изучении особенностей склонения имен прилагательных того, наблюдается ли подобие в окончании вопроса и в окончании прилагательного, которое было установлено при изучении этой темы на уроках украинского языка. Образец речевой партии учителя: «Давайте вспомним, как вы запоминали склонение имен прилагательных (прикметників) на уроках украинского языка // … // Правильно. Вы говорили, что вопросы к именам прилагательным помогают установить окончания этой части речи: який? – гарний, якого? – гарного, якому? – гарному и т.д. Удобно, правда?! В основе этого соотношения лежит схожесть окончания в вопросе и окончания в прилагательном. Значит, главное здесь – схожесть, т.е. подобие // А теперь п р о с л е д и м, н а б л ю д а е т с я л и т а к о е п о д о б и е в р у с с к о м я з ы к е // Запишем следующие примеры… //»;

4) форма; примером диалогизации форм может служить соотнесение знаний о структурных типах числительных, которые школьники получили на уроках украинского языка, со знаниями о таких же типах числительных в

русском языке. Образец речевой партии учителя: «Вспомните, ребята, какие структурные типы числительных вы выделяли на уроках украинского языка (можно использовать украинские термины) // … // Верно // В р у с с к о м я з ы к е о н и н а з ы в а ю т с я с о о т в е т с т в е н н о простыми, сложными и составными // А теперь объясните, почему они так называются // … // Приведем примеры каждого структурного типа числительных… //».

Умение определять предмет диалогизации знаний является необходимым условием умений обобщать и исчерпывать весь объем заложенных в предмете обсуждения знаний.

Диалогизация знаний обладает и широкими функциональными возможностями. Представленные фрагменты речевых партий учителя иллюстрируют следующие функции диалогизации знаний: 1) подведение к теме; 2) введение процедуры обсуждения; 3) определение сущности явления; 4) установление характера отношений между изучаемыми референтами в разных языках; 5) выделение типов (типизация). Этим перечнем не исчерпываются функции анализируемой в статье реалии. Диалогизация знаний может использоваться и для:

1) сужения обсуждаемой темы («Мы приступаем к изучению большого раздела – «Именные части речи» // На уроках украинского языка вы уже изучили этот раздел. Назовите, ребята, именные части речи (на украинском языке) // … // Правильно. Это «іменник» (имя существительное), «прикметник» (имя прилагательное), «числівник» (имя числительное) и «займенник» (местоимение) // Итак, начнем мы изучение данного раздела на уроках русского языка со знакомства с именем существительным (как и на уроках украинского языка) //»);

2) расширения обсуждаемой темы («Говорим сегодня о склонении дробных числительных // Но вначале нам необходимо остановиться на вопросе о структурных особенностях этих числительных // Это уже установившийся порядок работы: так мы поступали при изучении склонения других разрядов имен числительных в русском и украинском языках. Так вы работали, когда рассматривали склонение дробных числительных на уроках украинского языка //»);

3) постановки проблемы («Итак, анализ примеров показал, что дробные числительные в русском языке имеют такую же структуру, как и в украинском языке // Нам остается выяснить, одинаково ли склоняются эти

числительные в русском и украинском языках. Проанализируем следующие примеры… //»);

4) подведения к эвристическому решению проблемы («Переведите слово *молодец* на украинский язык // Сопоставьте произношение и написание этого слова в русском и украинском языках: *молодец* (молоде[ц]) и *молодець* (молоде[ц´]) // Подумайте, можно ли по этим данным сделать вывод о том , чем объясняется разное написание слова в двух языках //»).

Цели межъязыковой (внешней) диалогизации также весьма разнообразны. Это и замена эхо-операций (когда ученик повторяет то или иное речемыслительное действие учителя) самостоятельными речемыслительными операциями, это и введение в учебный обиход приёмов анализа и синтеза, это и осмысление собственных речемыслительных действий (рефлексия). Квалифицировав обозначенные цели как частные, можно определить общую (основную) цель диалогизации знаний – развитие теоретического мышления учащихся.

Рассматриваемый вид диалогизации знаний имеет коммуникативный характер, поскольку эта диалогизация «обращена» к обучаемым, к их субъектному опыту. Заметим, что можно говорить еще и о референтной диалогизации, когда она «обращена» к референтному содержанию урока, т.е. к предмету речи на уроке. В этом случае диалогизация обозначает различные виды корреляций между широким и узким контекстом функционирования предмета речи. Проиллюстрируем суть референтной диалогизации на конкретном примере. Так, широкий контекст функционирования темы «Имя существительное как часть речи» составляют:

1) содержание понятия:

а) понятие о частях речи (часть речи – это наиболее общая морфологическая категория классифицирующего типа, в соответствии с которой все слова распределяются по грамматическим классам, или частям речи);

б) требования к словам, относящимся к одной части речи (одинаковое общекатегориальное значение; тождественный набор частных морфологических категорий, которым объясняется однотипное грамматическое «поведение» слов одной и той же части речи; словообразовательная «близость»; одинаковые синтаксические функции);

2) объем понятия (каждая часть речи выделяется в контексте противопоставления определенного количества грамматических классов слов, которые составляют иерархически организованную систему оппозиций. Противопоставляются, в частности, самостоятельные и служебные части речи, изменяемые и неизменяемые, среди изменяемых – склоняемые и спрягаемые).

Узкий контекст функционирования этого же предмета речи:

1) содержание понятия:

а) общекатегориальное значение слов, относящихся к имени существительному;

б) морфологические признаки имен существительных;

в) их словообразовательные особенности;

г) синтаксическая функция этой части речи;

2) объем понятия (лексико-грамматические разряды имен существительных).

Инструментом же диалогизации и в том, и в другом случае являются вопросы. И научить учителя диалогизировать содержание урока (ориентироваться в материале предстоящего учебного диалога) – это значит научить его задавать вопросы. Применительно к коммуникативной диалогизации речь должна идти о так называемых коммуникативных вопросах. Так, в процессе подготовки к уроку русского языка как второго в школах с украинским языком обучения учитель задаёт следующие коммуникативные вопросы:

– «Изучали ли мои ученики эту тему на уроках украинского языка?»;

– «Какие знания о … у моих учеников сформированы на уроках украинского языка?»;

– «Какие умения по теме … сформированы у школьников на уроках украинского языка?»;

– «На какие знания (умения) учащихся, полученные на уроках украинского языка, я могу опереться при изложении вопроса о … на уроках русского языка?»;

– «Смогут ли мои ученики самостоятельно сформулировать (выделить, определить) … ?»;

– «Смогут ли учащиеся соотнести информацию о … со знаниями, полученными на уроках украинского языка?»;

– «Какие ассоциации с украинским языком уместно спровоцировать при изучении … ?»;

– «Каковы будут ответные действия учащихся на … ?»;

– «На что мне нужно обратить внимание учащихся при изложении вопроса о .., чтобы упредить интерферирующее влияние украинского языка?».

Коммуникативные вопросы можно связать с «коммуникативными» действиями учителя на уроке – организационными (ориентирующими и актуализирующими), обеспечивающими освоение темы урока; рефлексивными, касающимися осмысления собственных действий, и коммуникативно-контактными, проявляющимися в ориентации на интересы коммуниканта – ученика. Приведем примеры каждой группы действий учителя на уроке.

I. Ориентирующие действия (анализ речевых партий учителя на уроке показал, что это самая многочисленная группа).

1. Объявление темы урока («Тема сегодняшнего урока – «…» – имеет много загадочного и интересного»).

2. Указание на место в ряду блока тем («Начнем мы изучение раздела… (например, «Именные части речи») со знакомства с … (именем существительным) – так же, как и на уроках украинского языка»).

3. Установка на актуализацию «старых» знаний («Прежде чем анализировать .., давайте вспомним, в какой последовательности вы рассматривали … на уроках украинского языка»; «Что вы знаете о … в украинском языке?»).

4. Установка на проверку вывода («Давайте проверим наш вывод о …»).

5. Установка на опережение – проспекцию («Забегая вперед, отметим, что … »).

6. Введение материала для наблюдения и организация наблюдения («Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к примерам, записанным на доске, и выполним следующее задание: … »).

7. Перевод к новому виду деятельности («А сейчас закрепим наши знания о .., но уже на материале русского языка»).

8. Выделение наиболее важных аспектов в исследуемом объекте («Особое внимание при изучении … на уроках русского языка необходимо обратить на … »)и т.д.

II. Актуализирующие действия учителя.

1. Напоминание о теме (темах), изученных на уроках украинского языка («На уроках украинского языка вы уже изучили … »).

2. Указание на характер совпадения / несовпадения темы урока с соответствующей темой по украинскому языку («Тема сегодняшнего урока имеет много общего с темой, которую вы изучали на уроках украинского языка»; «Тема сегодняшнего урока имеет как черты сходства, так и отличительные признаки с темой .., изученной вами на уроках украинского языка»).

3. Актуализация «старых» знаний («Напомню вам, что на уроках украинского языка …) и т.д.

III. Рефлексивные действия учителя.

1. Подытоживание («Вот и получается, что наш вывод о … был правильным»).

2. Вопросы к самому себе («Давайте подумаем, где мы перешли от описания общего к выделению различного … в русском и украинском языках»).

3. Вопросы к классу («Что было непонятно?»).

4. Возвращение к логике изложения («Итак, мы с вами определили .., после этого указали .., далее выделили .., что привело нас к выводу о …»).

5. Проблемные вопросы («Что же получается? Наш вывод о … был неправильным?»)и т.д.

IV. Коммуникативно-контактные действия.

1. Вопросы-сочувствия («Что, разве это было сложно?», «Неужели это сложнее, чем … в украинском языке?»).

2. Отступления различного рода («В связи с этим я расскажу вам … (например, историю появления слова … в русском и украинском языках)» и т.д.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что диалогизация знаний является инструментом реализации одного из концептуальных положений личностно ориентированного подхода к обучению, заключающегося в «признании уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [9, 33]. Следовательно,

диалогизация знаний – это стратегическая основа обучения. Реализуется же она в системе действий и операций, объединяемых деятельностными программами в соответствии с целями и задачами каждого урока. Но это уже другой предмет обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) /Библер В. С. – М., 1975.

2. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / Бим И. Л. // ИЯШ. – 2002. – № 2.

3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997.– № 4.

4. Габидуллина А. Р. «Диалог текстов» в школьном учебнике / Габидулина А. Р. // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2008. – № 6.

5. Гостева Ю. Н. Новые педагогические технологии в преподавании русского языка / Гюстева Ю. Н. // Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. Е.А. Быстровой. – М., 2004.

6. Концепция обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины // Русская словесность в школах Украины. – 2002. – № 4.

7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Полат Е. С. – М., 2000.

8. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе / Якиманская И. С. – М., 1996.

9. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Якиманская И. С. // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.

УДК 378.041

Є.Д. Харькова
Сумський державний педагогічний університет

Діагностичний підхід до організації та оцінки самостійної творчої діяльності молодших школярів.

У статті розглянуто проблему педагогічної діагностики самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів, спрямовану на формування в учнів творчої самостійності в навчальному процесі.

В статье рассмотрена проблема педагогической диагностики самостоятельной познавательной деятельности младших школьников, которая направлена на формирования творческой самостоятельности в учебном процессе.

In the article the problem of the pedagogical diagnostics of the imdependent coqnitive creative actijn of the juniour schoolchildren, aimed the gormiq ej the creative ihdependent of the schoolchildren in the teachinq, process is observed.

Постановка проблеми*.* Головною метою державної політики України в освіті проголошено створення необхідних умов для творчої

самореалізації кожного громадянина України протягом усього життя. Сучасні інноваційні процеси вимагають нового науково-методологічного підходу до організації у школі навчальної роботи, яка має здійснюватися на принципах гуманізації і бути спрямована на формування наукового світогляду учнів, його творчу самореалізацію.

У змісті діяльності школи запроваджують педагогічні технології, спрямовані на розвиток мотивації учнів до активності, самостійності і творчості як основи розвитку дитини у процесі її самореалізації, що передбачено Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті.

Дослідження теоретико-методологічних підходів до пізнавально-творчого розвитку школярів (В. Ананьєв, Г. Батищев, О. Божович, Л. Буєва, Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Давидов, О. Леоньєв, Н. Менчиська, В. Маляко, К. Платонов, Я. Пономарьов, Н. Тализіна, Б. Тєплов та інші) обґрунтували необхідність у постійній стимуляції, психологічній підтримці, об'єктивній оцінці пізнавальної, особливо пізнавально-творчої роботи молодших школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення проблеми оптимізації навчальної діяльності учнів, розвитку їх самостійності і творчої активності стало предметом наукових праць учених-дидактиків Н. Бібік, М. Богданович, М. Вакуленка, Л. Варзацької, Л. Коломійченко, І. Кутузова, С. Логачевської, О.Савченко та інших. У більшості досліджень переконливо доведено необхідність у постійній педагогічній підтримці школярів під час виконання пізнавальних задач різної складності, особливо якщо є непевність, відчуття дискомфорту, страху, перевтоми.

Початок навчання у школі для багатьох дітей пов'язаний зі значними навантаженнями, до того ж характер і темпи оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю не завжди відповідають загальній розумовій здатності молодших школярів до засвоєння навчальних компетенцій, визначених змістом програм.

Незважаючи на постійний інтерес педагогічної теорії і практики до проблеми самостійної діяльності дітей, включаючи їх творчі роботи, такий напрям, як діагностика самостійних пізнавально-творчих робіт молодших школярів не був достатньо науково вивчений та узагальнений у сучасній дидактиці. Про це свідчить аналіз літератури, який довів, що науковці докладають зусиль переважно для вдосконалення змісту та методів

навчання, залишаючи поза увагою діагностичну складову самостійної роботи молодших школярів як діяльності, спрямованої здебільшого на виявлення причин успіхів і невдач та подальшої корекції одержаних результатів. Цьому присвячкено дослідження О. Божович, С. Гончаренка, К. Інгенкампа, Н .Калмикової, М. Лазарєва, Ю. Мальованого, В. Онищука, О.Савченко та ін. Зазначене зумовило виявлення суттєвої суперечності у дидактиці початкового навчання між обґрунтуваннями зусиль науковців і вчителів, що спрямовані на формування творчої та самостійної активності школярів, та наявністю гальмуючих чинників у цьому процесі, спричинених браком теоретичного й методичного оснащення самостійної діяльності школярів, необхідного діагностичного інструментарію. Його недостатність або повна відсутність обумовлюють серйозні перепони на шляху становлення активного й творчого учіння школярів, детермінованого, крім відомих чинників, законом зворотної аферентації (П. Анохін), де пусковим механізмом активізації слугують сигнали зворотного зв'язку про правильність чи помилковість проведених дій. Особливо це стосується найскладнішої і найцікавішої для дітей праці – самостійних робіт творчого характеру.

Зазначена суперечність має загальний характер і породжує більш часткові неузгодженості. Наприклад, суперечність між обсягом операційної та рефлексивної (діагностичної) діяльності у навчанні, між рівнем підготовки вчителя до мотиваційної та оперативної роботи з дітьми та його діагностичною й прогностичною готовністю до організації пізнавальної, зокрема пізнавально-творчої діяльності учнів. Виявляється також така актуальна суперечність між необхідністю формування вмінь учнів до самооцінки результатів своєї роботи і відсутністю цілісної системи навчання таких умінь. Важливим також є розв'язання суперечності між необхідністю запровадження все більш зростаючого обсягу пізнавальних завдань і задач творчого характеру порівняно із завданнями репродуктивного змісту (вимоги Національної доктрини розвитку освіти XXI століття) і відсутністю необхідного діагностичного забезпечення пізнавально-творчої роботи дітей.

Зазначені суттєві суперечності навчального процесу в початковій школі дали змогу визначити, *що педагогічна діагностика самостійної діяльності молодших школярів набуває особливого значення.* **Мета статті** – теоретично обґрунтувати цілісну систему педагогічної діагностики самостійних

пізнавально-творчих робіт молодших школярів, спрямованих на формування їхньої творчої самостійності у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діагностика – це відносно нова наукова категорія, що сформувалася лише в 70-ті роки минулого століття. Зауважимо, що конкретним предметом педагогічної діагностики є певна складова процесу навчання чи виховання, наприклад самостійна робота учнів. Мета педагогічної діагностики детермінована метою навчально-виховного процесу і спрямована на з'ясування причин, умов, способів діяльності, її досягнень і недоліків, які впливають на розвиток різних сфер особистості у процесі навчання чи виховання – мотиваційної, пізнавальної, творчої, комунікативної тощо. Тому основним здобутком педагогічної діагностики стають, з одного боку, якісні зміни особистісних характеристик учнів під впливом певних чинників навчального процесу, а з другого – обсяг та якість, знань, умінь, способів творчої діяльності, які зазнають змін під час реалізації навчально-пізнавальних чинників [3].

Визначено, що головним стратегічним напрямом розвитку системи освіти є розв'язання проблеми особистісно орієнтованої освіти, в якій особистість школяра була б в центрі уваги вчителя, психолога. За таких умов учитель виконує іншу роль і функцію в навчальному процесі. Вона також є значущою як і за традиційної системи навчання, проте дещо іншою. Якщо за традиційної системи освіти вчитель разом з підручником був основним і найбільш компетентним джерелом знань, крім того, вчитель був і контролюючим об'єктом пізнання, то за нової парадигми освіти він здебільшого виконує роль організатора самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не лише на контроль знань і вмінь учнів, але й на діагностику їхньої діяльності, щоб вчасно допомогти кваліфікованими діями усунути труднощі у процесі засвоєння знань. Саме така роль значно складніша і вимагає від учителя вищого рівня професійної майстерності [3].

Ми розглядаємо самостійну роботу школярів з огляду на її новітні концепції як такий вид навчання, що спрямований на формування пізнавальної самостійності, розвиток пізнавальних здібностей, умінь і навичок, самореалізацію особистісного творчого потенціалу, тобто на створення конкретних освітніх продуктів. Визначальним для розкриття

сучасної сутності самостійної роботи є те, що учень, ураховуючи настанови вчителя чи дані навчальної літератури, свідомо й самостійно ставить перед собою навчально-пізнавальні цілі, завдання, знаходить і застосовує відповідні способи й засоби самостійної роботи, здійснює діагностику її результатів.

Виходячи з позиції, що основним видом самостійної навчальної діяльності школярів є самостійна робота будь-якого виду, ми обґрунтовуємо автономність такої роботи, певну відокремленість від дій учителя та інших суб'єктів освітнього простору і спрямованість насамперед на активний розвиток самостійності особистості в навчанні й житті. Варто зазначити, що в такому визначенні враховано сучасні підходи до навчального процесу (В. Коротяєв, В. Паламарчук, В. Сухомлинський, І. Харламов) як творчої взаємодії всіх його суб'єктів, особливості гуманістичної парадигми особистісно зорієнтованого та евристичного навчання, кінцевим результатом чого є творча самореалізація особистості як генеральна мета навчально-виховного процесу, визначена в Національній доктрині розвитку освіти. Також врахований сучасний діагностичний підхід до мети і завдань самостійної роботи учнів, коли мета роботи є чіткою і конкретною, такою, що піддається діагностичному вимірюванню її якості не тільки педагогам-експертами, але й самими учнями. Тому, на нашу думку, специфікою самостійної діяльності є те, що школярі як суб'єкти навчання, одержавши певні завдання від учителя, мають їх обов'язково переосмислити, перевести на власну мову, відповідно до своїх знань і досвіду, самостійно створити власний дійовий ряд з мети, завдань, засобів і методів діяльності та її оцінки.

Ще одне завдання полягає у тому, щоб виявити дидактичну специфіку, яка виокремлює творчу самостійну діяльність учнів із загального масиву їх самостійної роботи й водночас містить вимірювальні показники (критерії) для встановлення якості її перебігу та кінцевих результатів.

Сутність творчої самостійної діяльності варто застосовувати у комплексі таких підходів: з точки зору теорії та практики творчості; з позиції сучасних дидактичних концепцій самостійної діяльності школярів як творчого процесу; з позиції діагностичного підходу до мети, перебігу і результатів пізнавально-творчої самостійної роботи.

Найважливішою та найсуттєвішою особливістю такої діяльності можна вважати найбільш узагальнену характеристику самостійної творчої роботи – це відображення в ній специфіки творчої діяльності особистості

взагалі. Згідно з визначенням дослідників творча діяльність – це процес і результат творення на індивідуальному чи груповому рівнях нових матеріальних чи духовних цінностей або нової реальності, яка задовольняє рівні суспільні потреби [5].

Ми розглядаємо творчість не тільки як створення чогось нового, але і як механізм розвитку самої особистості. При цьому новизна, результатів творчої діяльності необов'язково має об'єктивний характер, але це не знижує значення творчого процесу для прискорення розвитку його суб'єктів. Варто також зазначити, що основним продуктом творчої роботи особистості є створення нового, що існує не за межами самої особистості, а в ній самій. Саме в цей час створюються нові ціннісні мотиви, нові здібності і вміння, моральні та вольові якості. Якщо говорити про завдання педагогічної діяльності, то вони якраз і збігаються із створенням духовних і матеріальних цінностей, де проявляється індивідуальна неповторність конкретної особистості.

Необхідно відзначити дві основні риси, характерні для творчої особистості: 1) спрямованість на створення індивідуального стилю діяльності; 2) створення соціально значущих результатів. Це підтверджує прогресивність продукту творчої роботи, більшість дослідників стверджують, що справжній творчості властива не тільки новизна, але й гуманність, прогресивність.

Зважаючи на те, що творчість є найважливішою формою людської діяльності, вона повинна розв'язувати суперечності, які оформляються у вигляді конкретних проблем в умовах навчальної ситуації, а, отже, формулювання задач, прогнозування шляхів і способів їх вирішення та перевірки одержаних результатів становитиме змістовну сутність творчості. Отже, творчість як вид особистісної діяльності відрізнятимуть деякі суттєві ознаки, які мають проявлятися не відокремлено, а інтегровано. До основних ознак ми відносимо:

- соціальну й особистісну значущість і прогресивність творчої діяльності;
- новизну й оригінальність процесу або результату;
- об'єктивну необхідність у творчій діяльності для реального процесу суспільства, що охоплює творчістю всі сфери;

- наявність об’єктивних умов для творчості;
- наявність суб’єктивних передумов для творчості, а саме розвинутих особистих творчих здібностей, позитивних мотивів, умінь;
- розвиток і самореалізацію особистості – її творчих здібностей і вмінь, постійне підвищення якості створених освітніх продуктів;
- виявлення діалектичної суперечності і її конкретизації у творчій задачі.

Висновки. Застосовуючи діагностичний підхід до самостійної творчої діяльності учнів і школярів, зокрема у початковій школі, ми намагалися виявити ті її провідні сторони, які підлягають діагностичним процедурам.

Перспективним у розгляді цієї проблеми є подальше обґрунтування ідеї відносної самостійності процедури діагностики від способів контролю, оцінки й корекції перебігу й результатів самостійної навчальної діяльності. Варто розвивати ідеї та дидактичні характеристики творчої самостійності молодших школярів із застосуванням діагностично-критеріального підходу до неї, удосконалювати теоретичні й технологічні складові діагностики продуктів творчої роботи школярів початкової школи як провідного результату їхньої пізнавально-творчої самостійності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Е. Д. Процес учения : контроль, диагностика, коррекция, оценка / Божович Е.Д. – М. : – 224 с.
2. Лазарєв М. О. Основи педагогічної майстерності / Микола Остапович Лазарєв. – Суми : 1995. – 212 с.
3. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Валентина Іванівна Лозова. – Х., 2002. – 164 с.
4. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый– М. : 1980. – 240 с.
5. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / Підласий І. П. – К. : 1998. – 343 С.

УДК 371.72:613.955:612.7:372.8

Н.Д. Шошура
А.І. Шматкова
Г.В. Шматкова
Сумський державний педагогічний університет

ВПЛИВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті пропонується розробка кількох видів фізичних вправ, побудованих на міжпредметних відносинах. Інтегрований підхід дає змогу не лише покращити фізичний стан учнів але й сприяти інтенсивнішому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку логічного мовлення та абстрактного мислення, збагаченню уяви.

В статье предлагается разработка нескольких видов упражнений, построенных на межпредметных отношениях. Интегрированный поход позволит не только улучить физическое состояние учеников, но и способствовать более интенсивному запоминанию учебного материала, развитию логического и абстрактного мышления, обогащению воображения.

The process of development the intellectual abilities of pupils in primary school closely connected with their physical progress. Several types of exercises, based on integrated approach to the education of juniors, are offered. A non-typical approach can allow not only improve the physical abilities of the pupils, but also can promote further intensive memorizing of the school material, develop logical and abstract thinking, and also enrich the imagination.

Постановка проблеми. Система освіти – головне джерело підвищення інтелектуального потенціалу суспільства. Реформування освіти спрямоване на вирішення проблем якості майбутнього нашого суспільства. Все більше уваги вчителі приділяють інтеграції різноманітних дисциплін з метою оптимізації навчального процесу та забезпечення гармонійного розвитку особистості. Перш за все, це зумовлено необхідністю розв'язати нагальну проблему перевантаження учнів, прагненням окреслити перед школярами цілісну картину світу, а по–друге – це реальні успіхи інтегративної освітньої практики, що ґрунтується на методичних розробках зарубіжних фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Характерною інтенцією сучасного наукового дискурсу є вивчення можливостей використання між предметних відносин у фізичному вихованні молодших школярів, якому присвячені праці А.Ф. Борисенка, А.Н. Джуринського, А.І. Степанишиної, С.В. Цвека та інших [1, 4].

За листом Міністерства освіти і науки України станом на 27 березня 2007 року № 1/9-277 від 29.06.2000 р. (м. Київ) "Вимоги щодо здійснення

процесу фізичного виховання учнів початкових класів" викладені у наказі Міністерства освіти № 188 від 25.05.98 р. [6]. На допомогу вчителю для реалізації вимог вищезгаданих документів видано методичний посібник «Система фізичного виховання молодших школярів» (Є.С. Вільчковський, М.П. Козаченко, С.Ф. Цвек) [2]. Інструктивно-методичні матеріали для підвищення ефективності викладання «Фізичної культури» постійно друкує на своїх сторінках журнал «Фізичне виховання в школі». З метою запобігання патологічних змін в організмі дитини цього вікового періоду, що виявляється в погіршенні постави, зору, координації рухів, необхідно використовувати всі форми фізкультурно-оздоровчої роботи, спрямовані на підвищення рухової активності учня [3, 5, 6].

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.07.2003 р. № 468 у загальноосвітніх навчальних закладах впроваджується система фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи, що спрямована на реалізацію основних напрямів Національної доктрини розвитку освіти на основі Указу Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 (347/2002) і Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я Нації» (Указ Президента України від 01.09.98 р. № 963/98 та передбачає крім проведення уроків фізичної культури обов'язкові фізкультурно-оздоровчі заходи [6].

Основними завданнями предмету «Фізична культура» є формування в учнів ціннісних орієнтирів щодо культури здоров'я і здорового способу життя, потреби та звички регулярно займатися фізичною культурою і спортом.

У процесі навчання слід реалізовувати міжпредметні зв'язки з предметами природного та художньо-естетичного напрямів, з основами здоров'я тощо.

Увага дослідників до цієї проблеми зумовлена, з одного боку, фізіологічними особливостями дітей даного віку, саме тісним взаємозв'язком між процесом розвитку якостей когнітивної сфери особистості ті її руховою активністю. Ця закономірність використовується, зокрема, у японській педагогіці: учні молодшого шкільного віку для розвитку мовлення й мислення «активно залучаються до маніпулятивної діяльності; великої уваги набуває прикладна творчість: малювання,

аплікація, орігамі, ояторі (вміння плести з натягнутої на пальці тоненької мотузочки різноманітні узори та вузлики)» [7, 71].

Потреба у руховій активності молодших школярів надзвичайно велика, тому годин, виділених на фізичну культуру, відповідно до програми, на практиці стає замало. А фізкультурні хвилинки іноді значною мірою відволікають учнів від сприйняття основного матеріалу уроку.

Мета статті – розробка циклу скоординованих вчителем фізичних вправ, інтегрованих у безпосередній навчальний процес, та апробацію їх на практиці. Відповідно до двох основних критеріїв – предметності та сфери впливу – ставимо завдання розрізнити вправи на розвиток пам'яті, логічного та абстрактного мислення, уяви та уваги на матеріалі уроків математики та читання.

Виклад основного матеріалу. Хід роботи та організація дослідження. Про ефективність використання інтегрованих уроків у безпосередньому навчальному процесі свідчать результати експерименту, що ми провели у початкових класах Олександрійської гімназії міста Суми, до якого були залучені учні двох класів (2-А, 2-Б). Школярі отримали однакові завдання з читання, але у 2-Б класі застосовувалася традиційна методика навчання, а у 2-А – методика засвоєння знань у між предметних відносинах з використанням фізичних вправ. Учні оцінювались за дванадцятибальною шкалою.

Результати дослідження та їх обговорення. У якості вправ на розвиток логічного мислення на уроках математики ми використовували елементарні рухи (присідання, стрибки на місці, нахили ліворуч, праворуч), що супроводжувалися виконанням найпростіших арифметичних дій. Вчитель пропонував розв'язати задачу: «Один учень сумлінно зробив усі 10 присідань, другий – 2 присідання не виконав через неуважність і ще 2 – через лінощі. Наскільки більше вправ встиг зробити перший учень?». Умову задачі необхідно було проілюструвати інсценізацією.

Застосування методу інсценізації є ефективним і на уроках читання, оскільки дозволяє поєднати різноманітні вправи, які учні виконують залюбки, пробуджує в школярів інтерес до проблем творів. Наприклад, шкільною програмою передбачені години для

ознайомлення учнів з усною народною творчістю. При вивченні колядки-танцю «Коза», двом учням пропонували зіграти роль кози й мисливця, інші повинні були допомагати мисливцеві спіймати козу, що пропонувала школярам виконання деяких фізичних вправ (біг, стрибки, присідання тощо).

Розвитку уяви учнів сприяло комбінування фізичної та розумової активності при декламуванні дитячих поезій, що супроводжувалися виконанням відповідних ритмізованих вправ (таблиця 1):

Таблиця 1

Художній текст (поезія)	Фізичні вправи
1	2
1. Кіт зібрався до роботи, Та завадили турботи: Треба висушить хвоста, Накрутити вуса, Почесати живота, Дуже справа не проста. Цілий день такі турботи, То мерщій же до роботи.	Потягнутися Розвести руками Показати хвіст Крутять «вуса» Гладять живіт Журять пальчиком Лічать на пальцях Розводять руками
2. Забавлялись зайченята Виглядали маму й тата Ось так, лапку до лапки Ось так, шапку до шапки. Ось так – вусом потрусили, Так, так, так!	Встають, піднімають руки вгору Руки на поясі, повертаються праворуч-ліворуч Плескають у долоні Руки піднімають до голови Хитають головою Стрибають на місці
3. Петрик йшов, йшов, йшов І суницю знайшов З'їв і далі пішов. Петрик йшов, йшов, йшов І горішок знайшов, Підняв і далі пішов. Петрик йшов, йшов, йшов І грибочок знайшов. Поклав у кошик І додому пішов.	Крокують на місці Нахиляються вперед Імітують рухи Крокують на місці Нахиляються вперед Імітують рухи Крокують на місці Нахиляються вперед Імітують рухи Крокують

Вправи, що спрямовані на розвиток пам'яті учнів, ґрунтувалися на паралельному запам'ятовуванні рядків художнього тексту, певних правил, формул та елементарних рухів. Рухова активність при цьому базується на

двох основних принципах: рухи повинні втілювати образну систему навчального матеріалу та відповідати рівню фізичної підготовленості школяра. Крім цього, учень не повинен відволікатися на засвоєння рухів або відчувати перевантаження.

Для прикладу розглянемо інтегроване вивчення учнями вступу до «Причинної» Т.Г. Шевченка. Між школярами розподілили ролі наступним чином: перший учень – Дніпро, другий – Вітер, третій – Місяць; перша учениця – Хвиля, друга та третя – Верби. Під час читання рядків твору, вони виконують такі дії: стрибки на місці («Реве та стогне Дніпр широкий»), присідання («Додолу Верби гне високі», «Неначе човен в синім морі, то виринав, то потопав»), нахили ліворуч-праворуч («Горами хвилю підійма») тощо. Такий спосіб вивчення поезій сприяє не тільки мінімізації зусиль під час запам’ятовування нового матеріалу, але й стимулює розвиток уяви школярів.

Отримані дані представлені на рис. 1 (за 100% було прийнято суму максимальних оцінок усіх школярів), свідчать про перевагу інтегрованих уроків над традиційними.

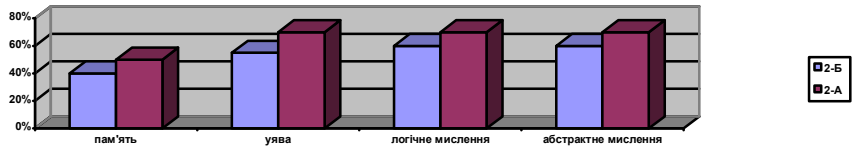


Рис. 1. 2-Б – контрольна група, 2-А – експериментальна група.

Висновки. Розроблені вправи інтегрованого характеру можуть бути впроваджені у навчально виховний процес, що забезпечить економію навчального часу, поліпшить стан фізичного здоров’я учнів, стимулюватиме мотивацію до навчання та до більш якісного процесу розвитку елементів когнітивної сфери особистості молодшого школяра. Результати роботи відкривають широкі перспективи не лише для подальших теоретичних та експериментальних досліджень впливу рухової активності на фізичний та інтелектуальний розвиток учнів, але й для використання інноваційних методик у шкільній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко А.Ф. Руховий режим учнів початкових класів : навч.-метод. посібник. – 2-ге вид. / А.Ф. Борисенко, С.Ф. Цвек. – К. : Радянська школа, 1989. – 190 с.

2. Вільчковський Е.С. Система фізичного виховання молодших школярів. / Е.С. Вільчковський, М.П. Козленко, С.Ф. Цвек. – 1998. – 232 с.

3. Вільчковський Е.С. Система фізичного виховання молодших школярів: МО України [Для викладачів та студентів вищих навчальних закладів освіти І–ІІ рівнів акредитації] / Едуард Станіславович Вільчковський. – К. : ІЗМН, 1998. – 154 с.

4. Джуринський А.Н. Развитие образования в современном мире : [учебное пособие] / А.Н. Джуринський. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 200 с.

5. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посібник. / С.М. Мартиненко, Л.Л. Хоружа – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

6. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії і перспективи / Міністерство освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. 8: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 29 – 30 березня «Вища дошкільна освіта в Україні: становлення, розвиток, сучасний стан і перспективи (до 100-річчя заснування Фребелівського жіночого інституту)». – К., 2007. – 354 с.

7. Степашина А.И. Воспитание детей в Японии / А.И. Степанишина // Сборник материалов IV конференции Санкт-Петербургского философского общества «Путь Востока». – С-Пб. : Санкт-петербургское философское общество, 2001. – С. 71 – 78.

Розділ ІІІ. Освітній процес у вищій школі

УДК 373.512.63

О.М. Алексєєв
Сумський державний університет
Г.В. Алексєєва
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ ПРО КЛАСИФІКАЦІЮ ЕЛЕКТРОННИХ УЧБОВИХ ВИДАНЬ

У статті запропонований обмежений набір критеріїв, що відображають специфічні особливості використання електронних видань в учбовому процесі вищої школи.

В статье предложен ограниченный набор критериев, отражающих специфические особенности использования электронных изданий в учебном процессе высшей школы.

In addition to classificational features, which are normally used for identification of teaching and methodological materials, a limited number of criteria that reflect peculiarities of usage of electronic materials in the teaching process in higher education is suggested in the article.

Постановка проблеми. Все більш значний інтерес до різних форм електронного навчання обумовлений серйозними і, в значній мірі, виправданими очікуваннями підвищення ефективності учбового процесу та якості освіти. Розвиток інформаційних і комунікаційних технологій на сучасному етапі інформатизації суспільства вимагає подальшого вдосконалення методів і засобів підготовки фахівців до використання інформаційних технологій і комп'ютерної техніки в своїй професійній діяльності. Інформатизація освіти припускає широке використання нових технологій в процесі навчання, автоматизацію створення і використання навчально-методичного забезпечення учбового процесу та управління установами освіти. При цьому відбувається не тільки зміна засобів подання інформації, але виявляється істотний вплив на організацію учбових занять, систему контролю і оцінки отримуваних результатів, інший зміст освіти, який все більшою мірою набуває нових, раніше невідомих ознак.

Разом з тим до теперішнього часу не повною мірою вирішені проблеми формалізації основних уявлень і визначень наочної області

нових технологій навчання. До їх ключових змістовних ознак належить поняття електронного учбового видання.

Аналіз актуальних досліджень. Відповідно до міждержавного стандарту ГОСТ 7.60-2003, що регламентує терміни і визначення в описі основних видів видавничої продукції, до традиційного підручника віднесено «учбове видання, що містить систематичний виклад учбової дисципліни, її розділу, частини, відповідно до учбової програми, і офіційно затверджене як даний вид видання» [1, 8].

Необхідно зазначити, що в Україні немає офіційного органу, до функцій якого віднесено затвердження такого статуту відносно видань на електронних носіях. Згідно з наказом міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 р. № 537, що визначає порядок присвоєння учбовій літературі, засобам навчання та учбовому устаткуванню грифів і свідоцтв міністерства, виділення за ознакою використовуваного носія інформації застосовуються тільки в характеристиці електронних засобів навчання, тоді як для учбової літератури залишено визначення встановлене ГОСТ 7.60-2003 для традиційного підручника. Разом з тим, електронний підручник безпосередньо не віднесений до учбової літератури, немає прямих вказівок на те, що ж вважати електронним підручником і в розділах наказу, що регламентують поняття електронних засобів загального і учбового призначення, видео- і аудіо- засобів навчання.

Тому, застосовуючи таке визначення підручника до електронних публікацій, вимогу обов’язкового затвердження статуту можна розповсюдити тільки на ті електронні учбові видання, які є аналогом відповідної друкарської книги, тобто мають ідентичне текстове і графічне уявлення та відрізняються тільки тим, що розміщені на електронному носієві. Проте такі видання не можуть розглядатися як електронний підручник внаслідок того, що вони тільки переносять існуючий зміст на новий носій, не використовуючи всіх тих дидактичних переваг, якими можуть володіти електронні учбові видання.

Якщо ж електронна публікація по відношенню до друкарського видання тільки успадковує смисловий зміст, та має принципово інші засоби відображення інформації, що дозволяють повною мірою використовувати властиві їй достоїнства, і при цьому володіє новими засобами повчальної дії на студента, та наявність друкарського аналога не

дозволяє однозначно віднести її до підручника або інших видів учбових видань, що регламентуються ГОСТ 7.60-2003.

Можливий також перехідний варіант електронного видання з приблизно співпадаючою з традиційним підручником структурою, в основному дублюючою розташування тексту, ілюстрацій, посилань, приміток і тому подібне, але з істотно іншим текстовим і графічним оформленням. В цьому випадку питання про можливість надання йому статуту друкарського підручника неможливе без додаткової експертизи, для проведення якої сьогодні немає державних органів з необхідними повноваженнями.

Отже, навіть наявність друкарського аналога не завжди дозволяє визначитися із статутом електронних видань, що плануються для використання на заняттях як підручник. Аналогічні висновки повною мірою можна зробити і відносно інших електронних навчально-методичних матеріалів. Неоднозначності у встановленні статуту електронних видань сприяє і той факт, що відсутнє затверджене загальноприйняте визначення не тільки електронного підручника, але і решти учбових видань, виконаних на електронних носіях (ГОСТ 7.83-2001 [2], що встановлює вимоги до основних видів електронних видань в державах учасниках СНД, не діє на території України).

В умовах, коли відсутні навіть наближені класифікатори, віднесення електронних видань до якого-небудь типу стає прерогативою розробників, які, не маючи точних орієнтирів, помилково або свідомо підвищують їх статут. При цьому визначають як електронний підручник учбові видання за своїми характеристиками не відповідні і не допустимі в такій якості до використання у вищих учбових закладах.

Інша крайність, коли творці електронних видань визначають їх тип довільним чином, що робить неможливим їх віднесення до якої-небудь з існуючих класифікаційних категорій. Їх важко ідентифікувати при ухваленні рішень по формуванню навчально-методичного забезпечення учбової дисципліни.

Мета статті – виконати порівняльний аналіз традиційних учбових матеріалів і видань, які створені на новій технологічній основі. З позиції раціонального використання в учбовому процесі вищої школи виявити характерні властивості електронних видань і розширити для них перелік класифікаційних ознак, які зазвичай застосовуються для друкарських

навчально-методичних матеріалів. Доповнити існуючі ознаки класифікації по можливості обмеженим набором критеріїв, що відображають специфічні особливості використання електронних учбових видань і що істотно впливають на організацію і проведення учбових занять. Тим самим створити умови що дозволяють викладачеві при побудові плану заняття більш повно враховувати можливості нових учбових електронних засобів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з описаних в сучасній літературі підходів до визначення поняття електронного видання [1–4] можна привести їх наступні узагальнені формулювання.

Електронне видання – це сукупність текстової, цифрової, аудіо-, відео-, фото- і інших інформацій, а також друкарської документації користувача. Електронне видання може бути опубліковане в комп'ютерній мережі різного ступеня локалізації або розміщене на будь-якому електронному носієві – магнітному (змінна магнітна дискета, вбудований магнітний диск вінчестера та ін.), оптичному (CD-ROM, DVD та ін) або чіпі інтегральної електронної схеми (карти оперативної пам'яті комп'ютера, модулі флеш-накопичувача та ін.).

Учбове електронне видання повинне містити систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, забезпечувати творче і активне оволодіння студентами знаннями, уміннями і навичками. Воно повинне відрізнятися повнотою інформації, високим рівнем художнього оздоблення, якістю методичного інструментарію, сучасного технічного виконання, наочності, логічності та послідовності викладу. При використанні будь-яких з відомих методів поліграфічного оформлення електронне учбове видання не може бути виконане на паперовій основі без втрати дидактичних властивостей.

Електронні засоби учбового призначення можуть розрізнятися за рядом класифікаційних ознак, що обумовлено різною природою закладених в них функцій. З одного боку, їх основним призначенням є доведення до студентів учбової інформації. Отже, за виконуваними функціях їх можна віднести до учбових видань і використовувати принципи класифікації для традиційних учбових видань [3]. З іншого боку, вони виконані з використанням технологій, характерних для виготовлення електронних технічних пристроїв і їх класифікаційні ознаки повинні відображати способи розміщення на електронних носіях і можливі схеми доставки учбової

інформації до кінцевих користувачів [2]. Крім того електронні учбові видання в своїй основі є програмним продуктом і за цією приналежністю також можна виділити відповідну групу класифікаційних ознак.

Найбільш істотними з позиції впливу на ухвалення рішень при організації учбового процесу, на наш погляд, є такі класифікаційні категорії:

– цільове призначення;
– спосіб доступу;
– функціональні можливості;
– рівень детермінованості.

За цільовим призначенням, що визначає роль і місце електронних публікацій в організації та проведенні учбових занять, можна виділити такі видання:

– навчально-методичні (методичні вказівки, що містять матеріали з методики викладання учбової дисципліни, вивчення курсу, виконанню курсових і дипломних робіт);
– повчальні (підручники, навчальні посібники, тексти та конспекти лекцій);
– допоміжні (практикуми, збірки завдань і вправ, хрестоматії, книги для читання).

Інформаційні технології дозволяють виділити четверту групу:

– контролюючі (тестуючи програми)

За критерієм доступу учасників учбового процесу до електронного видання необхідно виділити:

1. Локальний доступ. Учбове видання розміщене на одиничних носіях, який періодично, відповідно до графіка учбового процесу встановлюється на обмеженому числі комп'ютерів, до яких в зумовленій черговості мають доступ студенти. Як правило, такий спосіб доступу реалізується в контролюючих модулях електронних видань або ж за наявності інформації, розповсюдження якої обмежене авторськими правами.

2. Локально-розподілений доступ. Учбове видання зберігається на вбудованих або периферійних пристроях локальних комп'ютерів, звернення до яких можливе безпосередньо при проведенні учбових занять, або ж записується на електронних носіях (зазвичай CD-дисках) обмеженим тиражем і передається студентам для подальшого самостійного вивчення. Організація занять у цьому випадку максимально

наближена до традиційного, за винятком того, що значно спрощено тиражування учбових матеріалів.

3. Корпоративний доступ. Зміст учбового видання призначений для обмеженого числа користувачів, об'єднаних за ознакою приналежності до учбового ВНЗ або одного з його структурних підрозділів. Звернення до учбової інформації можливе через локальну мережу (Інтернет), територіально розташовану в межах одного або кількох учбових закладів. В умовах комунікації через мережу Інтернет корпоративний доступ досягається обмеженням прав доступу до учбових видань.

4. Нерегламентований доступ. Вільно поширювані учбові видання, розміщені на серверах, доступ до яких необмежений і можливий з будь-якого комп'ютера, підключеного до глобальної мережі. При цьому використання інформації для навчання не залежить від територіального розташування робочого комп'ютера.

Важливим, для ухвалення рішення про характер використання електронного видання у вивченні учбової дисципліни є склад функціональних можливостей, які в ньому закладені і на які викладач може обпертися при розробці учбових завдань і побудові раціонального алгоритму їх виконання. Значущим для обліку специфічних особливостей електронних видань в процесі навчання є наявність і розвиненість таких систем.

1. Навігація. Визначає спосіб доступу до потрібної інформації через меню – зміст у вигляді ієрархічної структури змісту підручника або інтерактивної структурно-логічної схеми, покажчики за ключовими словами, згрупованими за темами або перерахованими в алфавітному порядку, внутрішньо текстові гіперпосилання і тому подібне.

2. Пошуку. Забезпечує можливість швидкого пошуку інформації, необхідної для засвоєння учбового матеріалу. Залежно від місця знаходження інформації можуть бути вбудовані системи, коли запит, сформований пошуковою системою електронного учбового видання, адресується до розділів того ж видання. Іншим варіантом є розподілені системи пошуку інформації розміщеної в інших джерелах (інформаційні файли знаходяться на комп'ютерах, підключених до загальної мережі, або ж розміщені на локальному комп'ютері, але не входять в це електронне видання). Останнім часом в електронних учбових виданнях все частіше для

пошуку імовірно можливої або новостворюваної інформації використовуються попередня підписка і вбудовані канали новин.

3. Допомоги. Обов'язковою умовою ефективного використання електронних учбових видань є наявність в них розвинених систем допомоги. При цьому такі системи повинні об'єднувати як засоби, що пояснюють основні прийоми роботи з виданням. Реалізуються системи допомоги у вигляді автономних або контекстно-залежних довідкових модулів, що містять різного роду словники загальної або спеціальної лексики, об'єднаних в тезаурус для опису відповідної наочної галузі знань (крім власне пояснюючого тексту в них можуть бути вказані синоніми, антоніми, гіпоніми та інші семантичні відносини між лексичними одиницями). Розвинені системи допомоги додатково включають бази знань, інформаційно-пошукові системи, гіпертекстові і мультимедійні інформаційні системи, експертні модулі, елементи штучного інтелекту і тощо.

4. Ідентифікації. Ідентифікація полягає в пізнанні особи студента для подальшого налаштування електронного учбового видання відповідно до його профілю. Пізнання студента може бути реалізоване як в модулях тестування для його ототожнення студента з результатами контролю знань, так і в будь-яких інших модулях для піднастройки їх змісту і інтерфейсу. Технічно може здійснюватися по зображенню, що отримується WEB-камерою високого дозволу (також з реєстрацією в рентгенівському або інфрачервоному діапазоні світлового випромінювання), сканованим відбиткам пальців, голосу, деяким іншим біометричним даним і так далі. Проте через високу вартість таких технічних рішень їх слід розглядати тільки як перспективні. У більшості існуючих систем ідентифікація, як правило, здійснюється за іменем (логіном) та паролем, які за запитом вводять студенти.

5. Персоніфікації. Реалізує можливість створення особово-орієнтованих комфортних умов роботи студента з електронним виданням. Включає підтримку призначених для користувача настройок, розмежування прав доступу, багатомовний призначений для користувача інтерфейс, ведення системного журналу, формування індивідуального звіту про хід проходження і успішності навчання,

можливість установки закладок, записи контекстних призначених для користувача приміток і тощо.

За рівнем детермінованості можна виділити дві групи:

– детерміноване електронне видання – електронне видання, параметри, зміст і спосіб взаємодії з яким визначені видавцем і не можуть бути змінені ні студентом, ні викладачем;

– недетерміноване електронне видання – електронне видання, параметри, зміст і спосіб взаємодії з яким прямо або побічно встановлюються користувачем відповідно до його інтересів, мети, рівня підготовки на основі інформації і за допомогою алгоритмів, визначених видавцем.

Висновки. У статті представлені результати аналізу найбільш значущих, на думку авторів, ознак електронних засобів учбового призначення, запропоновані доповнення до існуючих критеріїв класифікації, які дозволяють з різних сторін характеризувати учбові видання на електронних носіях. Продовження роботи з узагальнення та виділення нових критеріїв класифікації, що відображають специфічні особливості учбової літератури, виданої на електронних носіях, фіксація класифікаційних ознак в бібліографічному описі в об'ємі необхідному і достатньому для загальної характеристики та ідентифікації видання, дозволить повніше врахувати дидактичні особливості і можливості ефективного застосування учбової літератури у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєв А. А. Дидактичні основи дистанційного навчання у вищих учбових закладах: дис. ... д-ра пед. наук: Спец. 13.00.02 / Андрєєв Олександр Олександрович. – М., 1999 – 289 с.

2. Баркова О.В. Питання організації фонду онлайнових документів електронної бібліотеки / Ольга Валентинівна Баркова // Реєстрація, зберігання і обробка даних. – 2002. –Т. 4 № 2. – С. 85–95.

3. СИБІД. Електронні видання. Основні види і вихідні відомості: ГОСТ 7.83-2001. – [Чинний від 01.07.2002] - М.: Стандартінформ, 2005 – 15 с. – (Міждержавній стандарт).

4. Система стандартів за інформацією, бібліотечною і видавничою справою. Видання. Основні види. Терміни і визначення: ГОСТ 7.60-2003. – [Чинний від 01.07.2004] – М. : ІПК Видавництво стандартів, 2004 – 41 с. – (Міждержавній стандарт).

УДК: 371.134.(043.3)

Т.В. Бакка
Історії та суспільно-політичних дисциплін
НПУ імені М.П. Драгоманова

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті пропонується модель підготовки студентів в педагогічних вищих навчальних закладах до викладання сучасного шкільного суспільствознавства. Модель містить в собі наступні компоненти: цільовий, змістовий, мотиваційний, які створять педагогічні умови для формування у майбутніх учителів професійної компетентності. Стаття розкриває актуальні питання сучасної теорії навчання.

Эта статья предлагает разработанную модель подготовки студентов в педагогических университетах к преподаванию современного школьного обществоведения. Модель вмещает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, мотивационный. Они создадут педагогические условия для формирования у будущих учителей профессиональной компетенции. Статья раскрывает актуальные вопросы современной теории обучения.

The article suggests a developed model of students training in pedagogic universities and colleges to teach a contemporary school course on social science. A model contains goal, substantive, and motivational components which will create pedagogic conditions for formation of the professional competence in future teachers. The article develops actual issues of the contemporary learning theory.

Професійна підготовка до діяльності вчителя передбачає розвиток у студентів певних знань, умінь, якостей особистості, які не можна формувати без зразка, еталону. Ним є професійний ідеал, модель, у структурі якої представлені як професійні, так і особистісні складові. Основу такої моделі закладають нормативні документи, що регламентують навчально-виховний процес ВНЗ, у першу чергу державні стандарти освіти та освітньо-кваліфікаційні характеристики, розроблені нині в кожному ВНЗ України.

У сучасних умовах актуалізується важливість здійснення вищої педагогічної освіти в контексті культури і підготовки педагогів, здатних до розробки і впровадження культуродоцільних та гуманістично спрямованих систем і технологій. Нові моделі професійної педагогічної освіти пов’язуються з її гуманізацією, переходом до системи, яка передбачає задоволення культурних потреб студента, забезпечення самоідентифікації, підвищення його ролі як суб’єкта освіти, суб’єкта професійної підготовки. Це стверджує думку про те, що можливості реалізації означених проблем значною мірою залежать від власних зусиль індивіда, його активності.

Тобто, гуманізація в сучасному контексті розглядається з позиції визнання цінності людини як особистості.

Модель діяльності спеціаліста з вищою освітою, згідно з поглядами Ю. Васильєва [1], являє собою ідеал або еталон спеціаліста, який має реалізовуватися у навчально-виховному процесі ВНЗ з метою забезпечення відповідності випускника реальним вимогам суспільства. Звідси під моделюванням професійної підготовки розуміється виокремлення її типових завдань, їх трансформацій у навчально-професійні завдання, вибір теорій, положень, принципів, форм, методів, засобів тощо для їх вирішення з метою задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих учителях, основні компетенції яких знаходять відображення у професіограмі (еталоні, ідеалі) [9, 74].

Передумовою для вибудови моделі майбутнього вчителя шкільного суспільствознавства може слугувати Державний стандарт вищої освіти, затверджений Міністерством освіти і науки України. Згідно з його положеннями професійна кваліфікація фахівця містить перелік знань, умінь і навичок, що є необхідними для ефективного провадження професійно-педагогічної діяльності.

Узагальнюючи вимоги цього документа та кваліфікаційної характеристики спеціаліста, можна скласти перелік тих знань, умінь, навичок, компетентностей, що мають бути сформовані у вчителя суспільствознавства середньої загальноосвітньої школи. У документах передбачено опанування студентами у ході читання лекцій, проведення семінарсько-практичних занять, лабораторних робіт та практикумів і під час проведення педагогічної практики знаннями з педагогіки, психології та базовими знаннями із суспільно-політичного циклу (філософії, політології, етики, естетики, правознавства, релігієзнавства, громадянської освіти), на основі яких вони повинні вміти:

– аналізувати зміст та концепцію шкільної суспільствознавчої освіти, її основні постулати;

– інтегрувати знання, отримані в процесі вивчення різних дисциплін у єдиний комплекс суспільно-політичних курсів, визначати принцип і логіку їх побудови, аналізувати існуючі програми шкільних курсів суспільствознавства;

– формулювати поняття суспільно-політичних дисциплін загальноосвітньої школи, зокрема найважливіших філософських, соціологічних, морально-етичних, політологічних категорій та оперувати ними;

– класифікувати поняття за ступенем узагальнення і за характером змісту;

– формувати теоретичне мислення учнів та навчати їх використовувати на практиці теоретичні знання;

– застосовувати методи і засоби навчання при вивченні суспільно-політичних дисциплін, враховуючи відповідність вибору методів, засобів і форм навчання основним цілям, завданням і специфіці змісту навчального матеріалу та рівню знань і вмінь учнів певного класу та певної вікової категорії;

– обирати форми і методи навчання суспільно-політичних дисциплін, спрямовані на забезпечення високої пізнавальної активності та самостійності учнів;

– уміти працювати на уроках з інноваційними методиками та технологіями навчання;

– організовувати та використовувати метод дискусії для вироблення власної точки зору, аргументації та доведення її, виробляти комунікативні навички, які сприяють ефективному проведенню таких заходів;

– організовувати проектну діяльність учнів, яка забезпечує самонавчання, дослідницьку роботу, самостійне опрацювання джерельної бази ЗМІ та спрямовує на науково-дослідну роботу;

– правильно визначати мету уроку, тип та структуру відповідно до теми, програми та вікових особливостей учнів;

– створювати моделі аналізу, формулювати проблему як засіб формування світогляду, активізації пізнавальної діяльності учнів;

– визначати навчальну проблему відповідно до рівня знань і вмінь учнів, створювати методичні умови та шляхи їх вирішення (аналіз, синтез, порівняння, доведення, розкриття суперечностей у явищах);

– реалізовувати виховний потенціал суспільно-політичних дисциплін для формування особистості, що визначає свідоме ставлення її до навколишньої дійсності, до інших людей і до самого себе;

– розвивати пізнавальні можливості учнів: увагу, сприйняття, пам’ять, мислення, співставлення, аналіз, синтез;

– реалізовувати міжпредметні зв’язки для вирішення світоглядних проблем з морального, політичного, громадянського та правового навчання та виховання;

– організовувати науково-дослідницьку роботу учнів, використовуючи прийоми пошукової роботи (гіпотеза, відбір і збір інформації, прийоми її опрацювання);

– поєднувати навчальний матеріал суспільно-політичних дисциплін із позаурочною роботою учнів;

– систематизувати і контролювати знання учнів відповідно до існуючої системи оцінювання навчальних досягнень школярів під час вивчення суспільно-політичних дисциплін, а також уміти оцінювати дітей за рівнями (низький, середній, високий) та критеріями (глибина знань, висловлювання думок, культура спілкування);

– уміти аналізувати письмові учнівські роботи за чотирма рівнями і правильно їх оцінювати;

– відрізняти оцінювання і оцінку: оцінювати зміст, позицію, аргументацію, що підтримує інформацію, повноту доведення, логічність викладу і в результаті оцінювання виставляти оцінку [2].

Поряд із цим майбутні вчителі мають уміти визначати освітню й розвивальну мету уроку, складати календарно-тематичний план по вивченню конкретної навчальної дисципліни тощо.

Наданий перелік, разом із аналізом відповідної психолого-педагогічної літератури, а також ураховуванням досвіду моделювання соціальних процесів, професіографічного підходу до аналізу та проектування особистості вчителя, дозволив нам розробити модель підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін. Вона є комплексом взаємопов’язаних компонентів, що сприяють реалізації завдань ефективної професійної підготовки педагога. При цьому ми враховували вимоги, згідно з якими така модель повинна:

– відповідати сучасним тенденціям професійної освіти та рівню розвитку педагогічних наук;

– відображати основні моменти науково-методичної підготовки вчителя суспільствознавчих дисциплін;

– використовувати традиційні та модернізовані форми, методи та засоби навчання; забезпечувати реалізацію особистісно орієнтованого підходу до процесу підготовки [9, 75].

Розроблена нами модель підготовки майбутнього вчителя шкільного суспільствознавства містить такі складові: цільовий компонент, змістовий компонент, мотиваційний компонент.

Цільовой компонент моделі передбачає усвідомлення студентами мети і завдань професійно-педагогічної діяльності вчителя суспільствознавства, послідовне формування цілей і завдань навчання та розвитку на кожному етапі підготовки і навчання студентів.

Змістовий компонент передбачає формування когнітивної, оцінної та операційно-процесуальної складових діяльності вчителя суспільствознавства. Когнітивна складова передбачає опанування студентами змістом суспільствознавчих дисциплін, знаннями стратегії і тактики їх викладання в загальноосвітніх закладах, усвідомлення сутності педагогічної взаємодії з учнями та способів її організації.

Цей компонент має особливе значення в підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін, адже ґрунтуючись на визначенні сутності шкільного суспільствознавства, можна стверджувати, що основне його завдання полягає у формуванні в учнів певного типу світогляду. Водночас не можна не зважати на те, що належне розв’язання цього завдання можливе лише за умов наявності відповідного світогляду в самого вчителя.

Термін «світогляд» було впроваджено у філософський інструментарій І. Кантом і І. Фіхте наприкінці XVIII ст. Однак протягом усієї історії людства феномен світогляду був невід’ємним елементом становлення соціуму й особистості, суспільної та індивідуальної свідомості.

Згідно з філософським визначенням, світогляд – це «система принципів, поглядів, цінностей, ідеалів і переконань, які визначають як ставлення до дійсності, загальне розуміння світу, так і життєві позиції, програми діяльності» [10, 263].

За своїм логічним обсягом світогляд ширший за філософію. Остання є теоретично сформульованим світоглядом. І хоча й те, й інше включає у себе проблеми бачення і розуміння світу, зокрема, «життєвого світу» особистості, проблеми цінностей і установок, світогляд – це абстракція,

«ідеальний тип» (М. Вебер), теоретична конструкція, що допомагає досліджувати певний аспект соціального буття людини.

З точки зору носія, світогляд поділяють на світогляд особистості, спільноти (нація, клас, група, народ), суспільства в цілому. Світогляд характеризується часовими та просторовими параметрами. Це «самосвідомість соціального суб'єкта, одна з форм віддзеркалення дійсності в свідомості людини», форма суспільної самосвідомості індивіда, що виявляється у виробленні ним «позиції стосовно всіх життєво значущих для нього явищ, процесів, предметів» [3, 6]. При цьому означена позиція певним чином детермінує спосіб участі людини, її включення в навколишній світ. У цьому аспекті світогляд виступає способом освоєння світу, дає знання світу, його розуміння й горизонт його бачення.

Сучасні науковці виокремлюють у світогляді як системі такі елементи:

1. «Світ – огляд».

2. «Я – розуміння».

3. Ставлення до себе та до навколишнього світу (інших людей, суспільства, природи).

Розглянемо ці елементи більш детально.

1. «Світ-огляд» – це уявлення людини про світ, у якому вона живе, діє. Це «та іпостась світогляду, яка відображає позицію «людини в світі» з акцентом на останньому слові» [3, 7]. Знання про «світ об'єктів», «перший» світ людини в її світогляді домінує за обсягом над сферою знань про саму себе, про суб'єктивну реальність людини. Такі знання, перетворюючись у переконання, дозволяють особі виробити «смисли», які сприяють визначенню нею свого місця в тому світі, в якому вона живе.

2. «Я-розуміння» являє собою суб'єктивний процес осмислення й переживання свого буття. Цей елемент світогляду віддзеркалює «світ людини».

3. Ставлення до об'єктивного і суб'єктивного світу тісно пов'язане з першими двома елементами світогляду.

В. Нестеренко під світоглядом розуміє синтетичну форму прояву духовного життя людей, своєрідний спосіб відтворення відношення «людина – світ» [8, 75], певний образ світу, а також певну проекцію на світ людських переживань, бажань, очікувань і певна мобілізація внутрішніх ресурсів людини, спонука і напрям її прилучення до світу [8, 76].

Світогляд як система орієнтацій дозволяє людині бачити певний зміст у навколишньому світі, впорядковувати його до рівня розуміння. Світогляд віддзеркалює і певні соціальні зв'язки людини. Зміни в соціумі, в його організації і цінностях ведуть до кардинальних змін у світоглядній орієнтації особистості. Чим вищою є здібність особистості самостійно адекватно освоювати навколишній світ (а не задовольнятися певною сумою відомостей, які забезпечує суспільство), тим більш упевненою відчуває себе особистість, тим меншою є її залежність від соціальних змін [11]. Специфіка людської життєдіяльності – в необхідності постійно робити вибір, приймати якесь рішення. Точкою відліку при прийнятті рішення є, після врахування зовнішніх, об'єктивних передумов, відповідність внутрішній установці, психологічний комфорт. На думку Е. Фромма, людина скоріше прийме «неправильне» рішення і буде переконана в ньому, ніж прийме правильне рішення і буде відчувати сумніви стосовно його доцільності [11, 152].

Отже, світогляд – це система принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс та мету життя, які визначають діяльність індивіда або соціального суб'єкта та органічно вплітаються в його вчинки та форми мислення. Світогляд є також формою самосвідомості особистості та суспільства, через яку суб'єкт усвідомлює свою суспільну сутність та духовну практичну діяльність.

Світогляд – інтегральне, духовне утворення, яке спонукає до практичної дії, до певного способу життя та думки. У взаємовідносинах «людина – світ» створюється особливе явище – світогляд як форма суспільної самосвідомості людини. Крізь призму світогляду людина сприймає, осмислює навколишню дійсність як світ свого буття та діяльності, визначає своє місце й призначення в ньому. До світогляду входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, смисл і спрямованість подій у світі, про сенс людського життя, історичну долю людства, а також система переконань, принципів та ідеалів.

Світогляд формується в результаті практичного опанування духовної культури суспільства (науки, літератури, мистецтва), панівних у ньому політичних, філософських та інших поглядів, а також духовних почуттів – громадянських, духовних, моральних, естетичних.

Світогляд може бути буденним (стихійний, наївний) і теоретично обґрунтованим, свідомим. У ньому узагальнено відображені особливості індивідуального і суспільного буття особистості, її місце в системі суспільних відносин. Це система поглядів, уявлень, знань людини про об'єктивну дійсність, своє власне існування. Це також сукупність принципів світобачення, зокрема таких як скептицизм, догматизм, плюралізм. Це відображення дійсності на таких рівнях, як світовідчуття, світорозуміння, світоспоглядання, світосприйняття, світобачення [3, с. 10].

Підсумовуючи, зазначимо, що в когнітивній складовій виокремлюють такі елементи:

– поєднання знань, уявлень, переконань майбутнього вчителя з особливостями освітнього середовища та його вимогами до шкільного суспільствознавства;

– цінності, ідеали, норми, оцінки, що забезпечують перетворення зовнішніх чинників на внутрішні потреби особистісного розвитку в плані підготовки до професійно-педагогічної діяльності;

– почуття, емоції, переживання, віра, які є інтеріоризованими особистісними утвореннями й позитивно впливають на формування двох попередніх елементів;

– життєва стратегія і програма поведінки, що забезпечують практичну самореалізацію як учителя шкільного суспільствознавства.

Операційно-процесуальна складова передбачає оволодіння студентами певною сукупністю умінь і навичок, реалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках шкільного суспільствознавства. Ця сукупність, у свою чергу, спирається на функції майбутнього вчителя: проектувальну, організаційну, інформаційну і корекційну.

Проектувальна функція передбачає оволодіння студентами уміннями побудови навчального процесу, його проектування, планування. Високий рівень сформованості вмінь і навичок цього виду діяльності забезпечується знанням психолого-дидактичних принципів, опануванням широкого спектра різних варіантів здійснення навчального процесу, їх аналізу та обрання тих, що найбільше відповідають вирішенню навчального завдання.

Організаційна функція передбачає наявність умінь щодо безпосередньої організації роботи кожного учня із засвоєння навчального матеріалу, запровадження комунікації усіх ліній взаємодії: учитель – учень,

учитель – клас, учитель – група, учень – учень, учень – група, учень – клас, клас – група, група – група. Впровадження цього виду діяльності передбачає, що вчитель є «диригентом своєрідного оркестру, яким є учнівський клас», що покладає на нього завдання організувати його роботу таким чином, «щоб кожен учень був уключений у діяльність із здобування знань і з їх застосування, щоб кожен учень працював відповідно до своїх можливостей і виходив за зону актуальних дій» [7, 69].

Завдяки реалізації інформаційної функції відбувається забезпечення учнів різноманітними видами інформації. Корекційна функція має два аспекти. Один із них – одержання інформації про ступінь досягнення цілей навчання кожним конкретним учнем. Другий аспект полягає в компонуванні додаткових дій, спрямованих на те, щоб зменшити різницю між запланованим рівнем досягнення цілей навчання і фактичним рівнем.

Нарешті оцінна складова – це вміння та навички, необхідні студентові для того, щоб оцінювати свої знання і дії, їх відповідність вимогам до вчителя суспільствознавства, власну практичну діяльність та навчальну діяльність учнів.

Кожна з виділених діяльностей учителя суспільствознавства: когнітивна, оцінна та операційно-процесуальна – не реалізується в автономній відособленій формі. «Навіть якщо взяти часову вісь процесу, то на ній не можна показати той чи інший вид діяльності відокремлено від інших» [7, 70].

Мотиваційний компонент містить сукупність певних мотивів досягнення успіхів у навчанні як передумови належної підготовки до професійно-педагогічної діяльності. В основі мотивації – глибокі й міцні професійні знання, вміння та навички. Мотив є стимулом діяльності, спрямованої на задоволення відповідних потреб та інтересів особистості, забезпечує активізацію ставлення, сприяє реалізації мети і намірів діяльності. В мотиві виявляється не лише напрям ставлення – позитивний чи негативний; він сам міститься у цьому ставленні.

Аналізуючи зв’язок між мотивами і діяльністю, В. Мерлін наголошує на такому факті: якщо людина прагне через діяльність наблизитися до якогось предмета, оволодіти ним, мотив є вираженням позитивного ставлення, а при бажанні уникнути «стикання» з предметом – негативного [6, 25].

Суб’єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну, власну зацікавленість, усвідомлювати, що і

для чого він зараз буде робити. Без виникнення внутрішніх мотивів учіння і мотивації пізнавальної діяльності не може бути ефективного пізнання.

О. Леонтьєв розмежовує мотиви на ті, які людина «розуміє» і ті, що спонукають її до реальної діяльності. Їх правильне поєднання, відзначає психолог, має велике значення для формування провідних смислоутворюючих мотивів життєтворчості особистості, адже злиття означених функцій надає діяльності усвідомленого, персоніфікованого смислу. Як складова мотивації, мотив становить собою об'єкт, який відповідає тій чи іншій потребі, спонукає і спрямовує людську діяльність [4, 123].

У наукових розробках А. Маркової подано (умовно) декілька груп мотивів, спрямованих на різні аспекти педагогічної поведінки: професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала [5, 74 – 75]. До них дослідниця відносить:

а) мотиви розуміння призначення професії;

б) мотиви професійної діяльності:

– діяльнісно-процесуальні мотиви (орієнтація на процес професійної діяльності);

– діяльнісно-результативні мотиви (орієнтація на результат професійної діяльності);

в) мотиви професійного спілкування:

– мотиви престижу професії у суспільстві;

– мотиви соціальної співпраці у професії;

– мотиви міжособистісного спілкування у професії;

г) мотиви виявлення особистості у педагогічній професії:

– мотиви розвитку індивідуальності.

– мотиви розвитку і самореалізації;

Поєднання цих мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки. Вона залежить одночасно від багатьох мотивів, які в процесі діяльності вчителя постійно змінюються і мають свою змістову і динамічну ознаки.

Виходячи з проблеми дослідження, вважаємо, що мотиваційний компонент розробленої нами моделі включає налаштованість на набуття досвіду творчої педагогічної діяльності, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку як учителя суспільствознавства і як особистості, бажання навчати і виховувати дітей, формування позитивного ставлення до такої

діяльності взагалі й налаштованість на спеціальність „учитель суспільствознавчих дисциплін" зокрема, інтересу до оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Взаємозв'язки та взаємозалежності між елементами описаної моделі.



ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєв Ю. К. Политехническая подготовка учителя средней школы. / Ю. К. Васильєв – М. : Педагогика, 1978. – 178 с.

2. Державний стандарт вищої освіти. Наказ № 576 від 22.08.2003 р. «Про затвердження складових галузевис стандартів вищої освіти.»Нормативні документи МОН України.

3. Кривега Л. Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества. / Л.Д. Кривега – Запорожье : ЗГУ, 1998. – 202 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. / А.Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

5. Маркова А. К. Психология труда учителя. / А.К. Маркова – М.,1993. – 308 с.

6. Мерлин В. С. Личность как предмет психологического исследования. / В. С. Мерлин – Пермь, 1988. – 80 с.

7. Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей та вчителів. – Рівне : РДГУ, 2004. – 470 с.

8. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навч. посібник для студентів вищих учбових закладів. / В.Г. Нестеренко – К. : Абрис, 1995. – 336 с.

9. Стрижак С. В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах: Дис. ... кандидата пед.наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Полтава, 2005. – 235 с.; Бібліогр. с.178 – 199.

10. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

11. Фромм Е. Революція надії // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія: Навч.посібник / Упоряд. В.Лях. – К. : Либідь, 1996. – С. 135 – 192.

УДК 37.014.25:378 (045)

В. І. Білокопитов
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОГО ЕТАПУ РОЗВИТКУ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано основні мотиви розвитку та змістові характеристики інтернаціоналізації вищої освіти як складової Болонського процесу; відображено багатоплановість процесу забезпечення якості вищої освіти; з'ясовано установи, які беруть участь у цьому процесі, та основні принципи їх діяльності.

В статье проанализированы основные мотивы развития и смысловые характеристики интернационализации высшего образования как составной Болонского процесса; отображена многоплановость процесса обеспечения качества высшего образования; определены учреждения, которые принимают участие в этом процес се, и основные принципы их деятельности.

The main grounds of development and semantic features of higher education internationalization as a component of Bologna process are analyzed in the article. The multidimensional concept of quality assurance of higher education is indicated. The establishments enabled in this process are determined and main paradigms of their activities are explored.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена потребами розвитку якісної вищої освіти в Україні. Сьогодні вища освіта є визначальним чинником відтворення інтелектуальних і виробничих сил суспільства, розвитку духовної культури народу, запорукою майбутніх досягнень у зміцненні та затвердженні авторитету нашої країни як суверенної, незалежної, демократичної та соціально-правової держави.

Практично не маючи шансів приєднатися до провідних країн Європи

фінансово, економічно та політично, ми маємо єдину можливість зробити це через якісну вищу освіту, а саме через Болонський процес, до якого Україна приєдналась у 2005 році. Болонський процес передбачає розробку та застосування механізмів розпізнання однієї освітньої системи іншою в європейському просторі. Отже, це найкращий шанс приєднатися до європейського інтеграційного процесу та наблизити вітчизняну систему вищої освіти до визнаного європейської рівня. Наша система вищої освіти в контексті Болонському процесі має бути спрямована лише на розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми якості вищої освіти досліджували В. Багіров, М. Дробноход, М. Карпенко, В. Кремень, В. Мироненко, В. Нікітін, Л. Рябоконь, П. Сікорський, І. Юхновський, Ю. Якіменко. Багато уваги тенденціям глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти приділили М. Згуровський, В. Кремень, А. Сбруєва, Н. Сухова, В. Яблонський. Сучасні тенденції у реформуванні вищої освіти розвинених країн світу визначали І. Жовта, І. Коцан, П. Кряжев, Л. Постова, Ю. Рарог, В. Яблонський. Якість знань як соціальну проблему вивчав М. Букач. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу розглядали у своїх роботах М. Кісіль, Н. Сухова; тенденції інтеграції та модернізації вищої освіти України охарактеризовано у працях В. Андрущенка, А. Долганової, В. Журавського, М. Згуровського, Г. Калінічевої, В. Коміренко, К. Левківського, К. Малової, В. Масальського, Л. Постової, М. Степка, Ю. Сухарікова. Питаннями рейтингів та акредитації університетів у контексті розгляду проблем управління якістю вищої освіти приділяли увагу Л. Аксьонова, Я. Болюбаш, В. Гапон, І. Кир'янова, Т. Лукіна, Г. Остапенко, В. Шинкарук, В. Ямковий. Питання впливу кредитно-модульної системи на якість знань стали предметом досліджень Л. Гурч, Г. Півняк та ін.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці з проблем забезпечення якості вищої освіти таких зарубіжних науковців, як Ф. Альтбах (Philip G. Altbach), Дж. С. Біллінглі (Djuni S. Billingley), М. ван дер Венде (Marijk van der Wende), П. Вільямс (Peter Williams), Дж. Гесел-Авіла (Jocelyne Gacel-Avila), К. Кемпбелл (Carolyn Campbell), Д. Коулмен (David Coleman), Дж. Ланн (Jenny Lunn), Р. Мідлхерст (Robin Middlehurst), Дж. МкЛіскі (James Mc Leskey), Дж. Найт (Jane Night), М.Дж. Ріоцці (Mary Joy Rigozzi), К. Тхан (Christian

Thune), К. Тюк (Colin Tück) та ін.

Мета статті – з'ясувати провідні аспекти інтернаціоналізації європейської вищої освіти та охарактеризувати цільові і процесуальні аспекти діяльності європейської мережі із забезпечення якості вищої освіти як провідного регіонального суб'єкту цього процесу.

Виклад основного матеріалу. У джерелах, де здійснюється аналіз світових тенденцій розвитку вищої освіти кількох останніх десятиліть, найчастіше зустрічаються такі поняття, як «глобалізація» (процес усесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації) та «інтернаціоналізація» (процес адаптації продукту, зокрема програмне або апаратне забезпечення, до мовних і культурних особливостей регіону, відмінного від того, в якому розроблявся продукт). Учені у всьому світі вивчають процеси, пов'язані зі значними технологічними, економічними і соціальними змінами останньої чверті XX та початку XXI століття. Поняття «глобалізації» та «інтернаціоналізації» пов'язані одне з одним.

У своїх наукових пошуках вітчизняні та зарубіжні науковці (Ф. Альтбах, М. ван дер Венде, Д. Ван Дамм, М. Згуровський, В. Кремень, Дж. Найт, А. Сбруєва, П. Скотт, Н. Сухова, В. Яблонський) визначають інтернаціоналізацію як головну тенденцію у розвитку вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства. І з цим не можна не погодитися. Елементи інтернаціоналізації у вищій освіті швидко поширюються і відшліфовуються щороку. Інтернаціоналізація вищої освіти є процесом багатовимірним і багатоаспектним. Вона передбачає як зміни у навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, так і мобільність студентів, викладачів, адміністрації, навчальних програм та інституцій, що здійснюють освіту, спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ.

На думку експертів організації економічного співробітництва та розвитку, у сучасній практиці вищої освіти спостерігаються два виміри інтернаціоналізації. Перший з них передбачає надання міжнародного та інтеркультурного виміру змістові освіти, викладанню та науковим дослідженням, що здійснюються в університеті. Метою такого процесу є надання студентам допомоги в розвитку їх інтеркультурних умінь та компетентностей у контексті навчальної програми в межах свого

університету; він не потребує перетину кордонів і називається внутрішньою «домашньою» інтернаціоналізацією.

Предметами, що становлять серцевину інтернаціоналізації змісту освіти, тобто мають міжнародний характер за своєю сутністю, є такі предметні галузі, як міжнародні відносини, країнознавство, історія, соціологія, література, географія, іноземні мови. Однак обов'язковими для запровадження компаративного підходу є також такі дисципліни, як культурна антропологія, міжкультурне спілкування, політологія, когнітивна психологія – усього близько 20 дисциплін, які дозволяють зрозуміти сутність іншої культури.

Другий вимір освітнього феномена, який ми аналізуємо, означає міжнародну вищу освіту (транскордонну, транснаціональну), що стосується ситуації перетину кордону студентами, викладачами, адміністративними працівникам ВНЗ, а також навчальними програмами та закладами вищої освіти. Такий вимір дістав назву зовнішнього [8, 215 – 220].

Головними причинами розвитку інтернаціоналізації вищої освіти та чинниками, що сприяють її прискоренню у кінці XX – на початку XXI ст. дослідники вважають такі:

– масовізація вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);

– розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів і робочої сили. В умовах розвитку економіки знань вища освіта стала реальним виробником усіх цих предметів конкурентної боротьби: і послуг, і товарів, і робочої сили. У контексті демографічної кризи, що спостерігається у деяких регіонах, залучення іноземних студентів є засобом виживання як національних ВНЗ, так і національної економіки в цілому;

– інтернаціоналізація ринків робочої сили: вони все більше мають регіональний та глобальний характер, чому слугує зростаюча кількість багатосторонніх домовленостей про взаємовизнання дипломів, академічних ступенів та професійних кваліфікацій, розробка міжнародних стандартів якості освіти, практика міжнародного ліцензування ВНЗ тощо;

– здешевлення транспортних послуг та можливостей отримання інформації через ІКТ.

Усі ці чинники сприяли зростанню попиту на міжнародну вищу освіти та спростили доступ до неї, з одного боку, зростаючих мас претендентів, а з другого – зростаючої кількості ВНЗ і нових типів провайдерів на ринк освітніх послуг.

Залежно від того, хто або що перетинає кордон, міжнародна освіта може набувати різних форм:

1) людські ресурси перетинають кордон – мобільність людей;

2) навчальні програми перетинають кордон – програмна мобільність;

3) освітні інституції або освітні провайдери (бізнесові структури, що займаються менеджментом вищої освіти) перетинають кордон з метою надання освітніх послуг або здійснюють закордонні фінансові інвестиції у сферу освіти – інституційна мобільність [4, 14–15].

Інтернаціоналізація та якість вищої освіти завжди розглядалися у сукупності, хоча б на концептуальному рівні. У багатьох політичних документах, особливо тих, що були опубліковані в кінці 80-х – на початку 90-х років XX ст., інтернаціоналізація розглядається як засіб поліпшення якості. Наприклад, документи Організації економічного співпробітництва та розвитку (ОЕСР) та Європейського Союзу.

Останнім часом усе частіше XXI століття називають століттям якості. Дослідники звертають увагу на це поняття вже кілька століть. Так, показниками, за якими визначалася й оцінювалася, інтерпретувалася і уточнювалася різними філософами якість освіти, були: «засвоєння необхідної суми знань», «оптимальна організація життєдіяльності університетів» (В. Гумбольдт); «реалістичне сприйняття набутого знання» (К. Ясперс); «оволодіння загальною культурою» (М. Данилевський, П. Сорокін, А. Тойнбі); уміння «знайти своє місце в системі виробничих і соціальних відносин» (М. Вебер); «ефективне керування технічними соціальними системами» (Е. Тоффлер).

Філософія якості є основою підвищення ефективності діяльності фірм та корпорацій, підприємств та організацій. Процеси європейської інтеграції в оцінці якості діяльності охоплюють усе більше сфер суспільного життя. Винятком не стала й освіта, особливо вища, яка покликана задовольняти потреби держав і суспільств у кваліфікованих фахівцях. Ми повинні пам’ятати про складність проблем формування та впровадження спільного

європейського компонента в національну систему вищої освіти кожної з країни-учасниць Болонського процесу. Реформування освіти, осмислення її нової ролі, актуалізація феноменів стандарту та якості має вказувати на пульс часу, долати розриви між традиційними й інноваційними методами навчання [5, 1].

Провідним наднаціональним суб'єктом забезпечення якості вищої освіти на європейському просторі є ENQA – європейська мережа забезпечення якості (ЄМЗЯ). Відзначимо, що ЄМЗЯ ґрунтується на європейських стандартах і рекомендаціях, розроблених зусиллями численних європейських експертів. Ці стандарти, у свою чергу, базуються на таких основних принципах:

– зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти;

– ключова важливість автономії закладів і установ вищої освіти, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність;

– система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань.

Особливості сучасних підходів до оцінювання якості освіти полягають у тому, що вони застосовуються в умовах надання свободи університетам у формуванні навчальних планів, в умовах стимулювання інновацій в освітніх стандартах.

Завдання забезпечення якості вищої освіти усвідомлюється міжнародною освітньо-політичною та науковою громадами як складне й багатопланове, що включає:

– наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо);

– організацію навчального процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної і світової економіки та освіти;

– контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях: рівні ВНЗ, державному та наднаціональному (європейському) рівнях;

– європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти складаються із трьох частин: внутрішнього забезпечення

якості у вищих навчальних закладах; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості [1, 3].

Крім ЄМЗЯ, питаннями якості займаються такі організації, як Європейський студентський союз (European Students' Union), Європейська асоціація університетів (European University Association), Європейська асоціація вищих навчальних закладів (European Association of Institutions in Higher Education), окремі представники субрегіональних європейських агентств гарантії якості, студенти, університети та інші установи вищої освіти, щоб збільшити прозорість гарантії якості в європейській вищій освіті.

Важливим етапом у виникненні наднаціонального виміру забезпечення якості вищої освіти стало створення Європейського реєстру забезпечення якості (European Quality Assurance Register – EQAR). Він розпочав свою діяльність у повному обсязі з літа 2008 р. з опублікування списку національних агентств забезпечення якості, які керуються європейськими стандартами і рекомендаціями у своїй діяльності. EQAR спрямував свою діяльність на підвищення рівня прозорості забезпечення якості і, таким чином, підвищення рівня довіри до європейської вищої освіти [6, 1].

У 2009 р. до складу EQAR входили сімнадцять агентств із забезпечення якості (до дев'яти вже існуючих агентств, у 2009 році додалися ще вісім: AGAE (Іспанія), AHPGS (Німеччина), AQA (Австрія), ARACIS (Румунія), HETAC (Ірландія), IUQB (Ірландія), NEAA (Болгарія), VLIR (Бельгія). Повна інформація щодо включених агентств розміщена на веб-сайті: http://www.eqar.eu/register.html [7, 1].

Питання щодо забезпечення якості вищої освіти постійно знаходиться на порядку денному конференцій міністрів країн-учасниць Болонського процесу, які проходять раз на два роки. У комюніке конференції, яка відбувалася в Берліні під гаслом «Створення простору вищої освіти Європи», відзначалося, що якість вищої освіти, безумовно, є основою для створення європейського простору вищої освіти. Міністри підтримали подальший розвиток забезпечення якості на рівні навчальних закладів, національному та європейському рівнях. Вони наголосили на необхідності розвитку критеріїв та методологій для загального користування у сфері якості освіти.

Міністри зауважили, що, згідно з принципами автономії навчальних закладів, первинна відповідальність за якість вищої освіти покладається на кожний окремий навчальний заклад, і таким чином забезпечується можливість перевірки якості системи навчання в національних межах.

З 2005 року національні системи гарантії якості повинні були включати:

– визначення відповідальності національних органів та навчальних закладів, які беруть участь у наданні вищої освіти;

– оцінку програм закладів, що включає внутрішній контроль, зовнішню перевірку, участь студентів та публікацію результатів;

– систему акредитації, сертифікації або подібні процедури;

– міжнародну участь, співробітництво та створення наднаціональних акредитацій та оцінних структур [3, 1].

На конференції міністрів вищої освіти, яка проходила у м. Берген у 2005 році під гаслом «Європейський простір вищої освіти – досягнення завдань», крім питань про партнерство та аналіз результатів діяльності за попередній період, окремо було винесено питання про забезпечення якості вищої освіти у країнах-учасницях Болонського процесу.

Майже у всіх країнах-учасницях Болонського процесу розроблені положення про забезпечення якості освіти. Проте була визнана нагальна необхідність у подальших зусиллях відносно певних аспектів цієї діяльності, таких, як: залучення студентів до оцінки якості та міжнародна співпраця. Більше того, у висновках останніх самітів була переконливо доведена необхідність у продовженні зусиль щодо підвищення якості освітніх послуг шляхом систематичного застосування внутрішніх механізмів ВНЗ відповідно до засобів їх зовнішнього контролю.

Міністри схвалили підходи до розробки стандартів та правил оцінки якості в європейському просторі вищої освіти, які запропонувала європейська мережа забезпечення якості освіти.

Висновки. Забезпечення високої якості є однією з головних умов довіри, міжнародної мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості європейської вищої освіти.

Необхідно зауважити, що забезпечення якості вищої освіти не є суто європейською проблемою. У всьому світі посилюється увага до якості та стандартів, що пояснюється швидким розвитком вищої освіти. Забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і включає: наявність необхідних

ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо); організацію навчального процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки та освіти; контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях [1, 1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко М. Система забезпечення якості вищої освіти у Болонському процесі та механізми її імплементації в Україні. [Електронний ресурс] / М. Карпенко . Режим доступу :
http://www.niss.gov.ua/Monitor/juni08/16.htm
2. Комюніке конференції міністрів вищої освіти «Європейський простір вищої освіти – досягнення завдань» (Берген 2005). – Режим доступу :
http://www.kpss.lviv.ua/info/3_6.htm
3. Комюніке конференції міністрів вищої освіти «Створюючи зону вищої освіти Європи» (Берлін, 2003). – Режим доступу :
http://www.google.com.ua/search?hl=ru&source=hp&q
4. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва. – Суми, 2008. – 79 с. – (Препринт).
5. Сухова Н. М. Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти XXI століття: європейський контекст. [Електронний ресурс] / Н. М. Сухова. –: Режим доступу :
www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vnau_f/2009_1/suxov.pdf
6. European Quality Assurance Register for Higher Education. – Режим доступу :
http://www.eqar.eu.
7. European Quality Assurance Register for Higher Education. – Режим доступу :
http://www.eqar.eu/register.html/
8. OECD. Internationalisation and trade in higher education. –Paris : OECD publishing, 2004. – 318 p.

УДК 371.134

Л.В. Бурчак
Глухівський національний педагогічний
університетімені Олександра Довженка

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема готовності майбутніх вчителів хімії до дослідницької діяльності. Проаналізовані поняття «готовність», «дослідницька діяльність», визначені компоненти готовності майбутніх вчителів хімії до дослідницької діяльності та розроблені дослідницькі завдання для формування визначених компонентів.

В статье рассматривается проблема готовности будущих учителей химии к исследовательской деятельности. Проанализированы понятия»"готовность», «исследовательская деятельность», определены компоненты готовности будущих учителей химии к исследовательской деятельности и разработаны исследовательские задания с целью формирования определенных компонентов.

The article is devoted the problem of readiness of future teachers of chemistry to research activity. Concepts are analyzed «readiness»,»research activity», the components of readiness of future teachers of chemistry are certain to research activity and research tasks are developed for forming of certain components.

Постановка проблеми. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Державною програмою «Освіта» (Україна XXI ст.), Державною програмою «Вчитель», Законом України “Про вищу освіту” головним завданням реформування вищої школи є виховання творчої особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях. Державні документи наголошують на необхідності інтелектуального та творчого розвитку майбутнього педагога, його фундаментальної підготовки та професійної мобільності. Реформування вищої педагогічної освіти в Україні спрямоване на проблему дослідницької підготовки студентів, одним із провідних завдань якої виступає формування відповідних умінь у майбутніх вчителів.

Наукова література вже містить новітні парадигми, серед яких є й зорієнтовані на дослідницький пошук. Разом з цим, у сучасній педагогічній реальності існує низка суперечностей: 1) між об’єктивною необхідністю активізації дослідницької діяльності майбутнього вчителя та її слабким педагогічним забезпеченням в умовах навчання у вищих педагогічних закладах освіти; 2) між змістом підготовки майбутніх вчителів і його реалізацією в практичній діяльності.

Усунення вищезазначених суперечностей, на наш погляд, потребує, насамперед, підготовки таких педагогічних кадрів, яким притаманні висока наукова культура, креативність, готовність до дослідницької діяльності, творчої самореалізації – якості, що виступають впливовими чинниками професійного саморозвитку майбутніх педагогів, спрямовують їх на активну пошукову діяльність, формують їх дослідницьку компетентність, забезпечуючи цим самим конкурентоспроможність спеціалістів згідно з вимогами суспільства. Суттєву роль у підготовці досвідчених педагогів-дослідників відіграє, на наш погляд, готовність студентів – майбутніх вчителів до здійснення дослідницької діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки вчителя-дослідника розглядається сьогодні в Україні в працях А. Алексюка, С. Балашової, С. Гончаренка, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Єрмакова, І. Зязюна,

І. Каташинської, А. Клименюка, М. Лазарєва, В. Лесіна, В. Майбороди, Н. Пузиркової, З. Слєпкань, Є. Спіцина та ін. Аналіз джерел з проблеми підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти до науково-дослідної роботи засвідчує, що науковці А. Алексюк, Н. Кушнаренко, О. Микитюк, В. Шейко пропонують різні підходи до визначення й класифікації її видів. Перевагу дослідницьким умінням у професійній підготовці фахівців надають В. Андреєв, С. Балашова, В. Борисов, І. Каташинська, В. Литовченко, Н. Недодатко, Н. Яковлева. Оптимальну структуру змісту наукової діяльності студентів пропонують Б. Коротяєв, Н. Фрумкін. Мотиваційний компонент дослідницької роботи у вищій школі розглядається в працях Л. Жарової, Є. Яструбової. Науково-дослідна робота як фактор формування творчих здібностей студентів досліджується Л. Гондзою та П. Кравчук. Проблему готовності розкривають в своїх працях М. Дьяченко, Л. Кандибович, К. Платонов, В. Сластьонін та інших. Професійно-методична підготовка вчителів хімії стала об'єктом досліджень А. Грабового, Н. Чайченко, Г. Чернобельської, О. Ярошенко та інших.

Однак незважаючи на чисельні дослідження, подальшого вивчення потребує проблема готовності майбутніх вчителів хімії до здійснення дослідницької діяльності, зокрема в контексті формування їх дослідницької компетентності. Адже сьогодні особливо гостро відчувається потреба у вчителях-дослідниках, здатних самостійно проаналізувати та осмислити наукові відкриття, вміло їх відібрати та адаптувати під будь-яку аудиторію учнів.

Мета статті – проаналізувати суть готовності майбутніх вчителів хімії до дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наукова література пов'язує готовність з діяльністю взагалі і професійною діяльністю зокрема. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє констатувати, що проблема готовності вченими розглядається по-різному, що обумовлене специфікою того чи іншого виду діяльності. Так, у психологічному словнику готовність до дії трактується як «… стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання дій» [8, 284].

Науковці М. Дьяченко та Л. Кандибович готовність до певного виду діяльності трактують як цілеспрямоване особистісне утворення, яке включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття. Вольові

інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови, налаштованість на певну поведінку [5, 4].

Готовність, на думку В. Сластьоніна, являє собою єдність теоретичної, психологічної та практичної підготовки особистості. Професійно-педагогічну готовність автор тлумачить як особливий психічний стан, наявність в суб'єкта зразка структури певних дій і постійної спрямованості свідомості на їх виконання [9, 62].

Є. Кузьмін, Н. Левітов, В. Мясіщев розглядають готовність як настанову на активну дію [10, 148].

Як бачимо, попри різноманітність підходів науковців щодо розуміння поняття готовність, спільним є те, що ця категорія не є вродженою якістю, а формується і розвивається внаслідок досвіду особистості та в процесі її професійної підготовки до діяльності.

В контексті нашого дослідження, особливого значення набуває готовність студента до дослідницької діяльності, яку ми розглядаємо як складне інтегративне явище, внутрішню силу особистості, що формує її дослідницьку позицію.

Проаналізуємо підходи науковців до трактовки поняття «дослідницька діяльність».

Так, дослідницька діяльність – це діяльність, безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження [6, 236].

На думку С.Л. Белих, дослідницька діяльність – це саме та діяльність, що, на відміну від дослідницької поведінки, розуміється як усвідомлений процес, який має мету, і являє собою, по суті, процес саморегуляції, спрямований на досягнення поставленої мети [2, 8].

За І.А. Зимньою та Е.А. Шашенковою, дослідницька діяльність – це специфічний вид людської діяльності, що регулюється свідомістю і активністю особистості та спрямований на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, продуктом яких є нові знання, отримані у відповідно до поставленої мети, об'єктивних законів, обставин, що визначають реальність і досяжність мети [2, 13].

Поділяючи позицію В.І. Андрєєва ми розглядаємо дослідницьку діяльність учителя як педагогічний процес, орієнтований ним (вчителем)

«на пошук учнями пояснення і доведення закономірних зв'язків і відношень теоретично аналізуючих чи експериментально спостерігаючих фактів, явищ, процесів» [1, 37].

Різнобічні підходи щодо розуміння поняття готовності до діяльності, спричинили розмаїття поглядів вчених і на її структуру (складові готовності). Зокрема, М. Дьяченко та Л. Кандибович виділяють мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оціночний компоненти; І. Готська – мотиваційний, пізнавальний та емоційно-вольовий компоненти; С. Бризгалова – науково-теоретичний, практичний та психологічний компоненти [3, 4, 5].

В структурі готовності студентів до дослідницької діяльності В. Богословський, С. Тряпіцин та А. Нестеров виділяють компоненти: мотиваційний (усвідомлений інтерес до дослідницької діяльності); змістовий (система знань, необхідних для дослідницької діяльності); операційний (система вмінь для здійснення дослідницької діяльності) [7].

Послуговуючись відомими компонентами готовності, ми виділяємо такі компоненти готовності майбутніх вчителів хімії до дослідницької діяльності (рис.1):



Рис.1. Структура готовності майбутніх вчителів хімії до дослідницької діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент – (які способи розвитку внутрішньої мотивації до дослідницької діяльності?) передбачає визначення цілей, пов'язаних з формуванням стійкої внутрішньої мотивації на науково-дослідну діяльність з хімії.

Когнітивний (змістовий) компонент – (що необхідно знати?) полягає у визначенні системи знань у студентів – майбутніх учителів хімії для здійснення дослідницької діяльності.

Операційний (діяльнісний) компонент – (які вміння необхідно мати?) полягає у визначенні необхідних умінь для здійснення дослідницької діяльності та її оцінки.

Готовність майбутнього педагога до дослідницької діяльності і керівництва дослідницькою діяльністю учнів визначається сформованістю мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів.

Для формування компонентів готовності майбутніх вчителів хімії до дослідницької діяльності студенти природничого факультету (в рамках нашого дослідження) були залучені до середовища пошуково-дослідницьких завдань, тобто протягом навчання у ВНЗ активно брали участь в різних формах науково-дослідної роботи: виконували реферати дослідницького характеру, проявляли позицію дослідника на лабораторних роботах, конспектували певні наукові положення, теорії, здійснювали аналіз наукових статей, посібників, підручників, збірників наукових праць, виконували випускні дослідження, брали участь в олімпіадах, конференціях тощо.

Пропонуємо систему дослідницьких завдань для студентів спеціальності «Хімія» з метою формування їх дослідницької компетентності, враховуючи курс навчання у ВНЗ.

І курс. Основними формами дослідної роботи студентів є підготовка рефератів за завданнями кафедр з хімічних дисциплін, виконання на цих кафедрах лабораторних робіт з елементом дослідження, конспектування певного наукового матеріалу, участь певних студентів у наукових гуртках. Наприклад:

1) законспектуйте дані про життєвий і творчий шлях вченого хіміка (на вибір) та висловіть письмово свої міркування щодо питання значущості цього вченого особисто для Вас (приклад для наслідування, що особливо вразило тощо);

2) законспектуйте певний матеріал теми «Хімічний зв’язок» у специфічній формі – у вигляді таблиці, схеми, моделі, певного блоку та підберіть список літературних джерел для вивчення цієї теми;

3) складіть тематику рефератів з курсу «Загальна хімія» або «Неорганічна хімія», враховуючи власні інтереси та обґрунтуйте свій вибір;

4) запропонуйте власні запитання і завдання з проблеми, що покладена в основу певної лабораторної роботи з курсу «Неорганічна хімія».

ІІ курс. До дослідних робіт І курсу може додатися лабораторний практикум дослідницького типу з комплексним завданням, курсовий проект (або робота), що має елементи НДР. Наприклад:

1) за допомогою якісних реакцій (маючи набір відповідних хімічних реактивів) визначте в запропонованому розчині певні катіони та аніони, відповідь обґрунтувати та підтвердити відповідними хімічними реакціями;

2) за допомогою якісних реакцій та хімічних реактивів визначте якісний склад вихідного розчину, відповідь підтвердити хімічними реакціями;

3) виконайте реферативно-дослідну роботу за темою «Вплив катіонів аналітичної групи на рослинний організм» або «Фізіологічна роль аніонів I аналітичної групи».

III курс. Студенти виконують курсові роботи з профілюючих дисциплін, беруть участь в олімпіадах, конференціях, здійснюють аналіз наукових статей, посібників тощо. Наприклад:

1) опрацюйте статтю «Система впровадження профільної освіти з хімії в Сумській області» (джерело – науково-методичний журнал «Педагогічна Сумщина», № 3, 2007 р.) і напишіть її стислий конспект (скласти до неї план, тези наукової статті);

2) виконайте курсову роботу на тему: «Формування дослідницьких вмінь в учнів на уроках хімії у 10 класі» або «Формування дослідницьких вмінь учнів на уроках хімії та в позаурочний час»;

3) складіть список літературних джерел для вивчення теми «Альдегіди»;

4) проведіть міні-дослідження: складіть анкету, розробіть систему оцінки відповідей та проведіть її для першокурсників на тему «Чому я став студентом природничого факультету?».

IV курс. Бакалавр. Основна увага звертається на поглиблення та ускладнення досліджень, які повинні мати строго індивідуальний характер. Основна доля студентських досліджень виконується на профілюючих та випускаючих кафедрах. Це бакалаврські роботи студентів, написання наукових статей, публічні виступи за результатами досліджень, педагогічна практика. Наприклад:

1) зробіть детальний аналіз шкільної програми з хімії, законспектуйте основні положення даної програми;

2) зробіть огляд наукової літератури (підручників, посібників) у формі реферату з “Методики викладання хімії”;

3) розробіть фрагмент виступу з проблем власного дослідження із залученням НІТ;

4) підготуйте статтю до наукового збірника чи журналу з описом наукового дослідження;

5) підготуйте комп'ютерну презентацію з певної теми курсу «Методика викладання хімії»;

6) опрацюйте всі номери журналу «Біологія і хімія» 2007 – 2009 рр., відберіть всі публікації, що стосуються курсу «Методика викладання хімії», проаналізуйте їх та складіть тези.

У курс. Магістр. Увага приділяється конкретним науковим і практичним результатам, які отримали студенти, їх оформленню. Наприклад:

1) підготуйте наукову статтю з теми власного дослідження та представте її на науковій конференції;

2) подумайте і запропонуйте тематику семінару чи конференції з будь-якої хімічної дисципліни (на вибір), вкажіть основні напрямки реалізації обраної проблеми;

3) зробіть аналіз будь-яких 3 авторефератів дисертацій, схожих з темою Вашого дослідження;

4) підготуйте виступ на семінар на тему: «Значущість науково-дослідної роботи у підготовці майбутнього вчителя хімії».

Ці та схожі за змістом завдання дослідницького характеру сприяють саморозвитку, самореалізації студентів та забезпечують, на нашу думку, формування їх дослідницької позиції, а відтак й формування дослідницької компетентності.

Вказані вище компоненти готовності майбутніх вчителів хімії до дослідницької діяльності, дозволяють нам виділити такі рівні готовності: *середній, достатній, високий або дослідницький* (табл.1):

Таблиця 1

Рівні готовності майбутніх вчителів хімії до дослідницької діяльності

Рівень	Показники рівня
Середній	Характерний для студентів з низьким або середнім інтересом до науково-дослідницької діяльності з хімії. Основний мотив виконання наукової роботи — необхідність отримати оцінку. Серед цих студентів більшість з низьким, іноді з середнім рівнем розвитку творчих можливостей. Студенти цього рівня не прагнуть до збагачення своїх знань, не володіють технологією дослідження і викладом матеріалу, не вміють передбачати та оцінювати свої результати. Бажання займатися

	науковою роботою майже відсутнє. Виклад результатів дослідження реферативний.
Достатній	Передбачає наявність інтересу до наукової роботи з хімії, високого або середнього розвитку творчих можливостей, знання сутності науково-дослідницької діяльності. Добре володіння більшістю дослідницькими і деякими загальнонауковими вміннями. Однак студенти цього рівня не зовсім вдало планують наукове дослідження у зв'язку з недостатньою компетентністю, також помилково передбачають і оцінюють результати своєї діяльності. Для цих студентів характерне бажання стати дослідником. Виклад матеріалу реферативно-аналітичний, іноді творчий.
Високий	Потреба у науково-дослідницькій діяльності, високий рівень творчих можливостей, знання суті науково-дослідницької діяльності Для цих студентів характерний творчий стиль, роботи творчого рівня. Їх роботи відрізняє: розуміння суті наукового дослідження; вміння відшукати і сформулювати проблему, ввести необхідний понятійний апарат; сформулювати об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, довести її або спростувати; здійснити вибір методів і конкретних методик дослідження, провести аналіз результатів дослідження, узагальнити, зробити правильні висновки, оцінити межі застосування дослідницької моделі. Студенти високого рівня визнають соціальну роль дослідницької діяльності у суспільстві.

Висновки. Проведене нами дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Готовність студента до дослідницької діяльності – складне інтегративне явище, внутрішня сила особистості, що формує її дослідницьку позицію.

2. В рамках готовності майбутніх вчителів хімії виділено мотиваційно-ціннісний (які способи розвитку внутрішньої мотивації до науково-дослідної діяльності?); когнітивний (змістовий) (що необхідно знати?); діяльнісний (які вміння необхідно мати для здійснення дослідницької діяльності ті її оцінки?) компоненти.

3. Враховуючи виділені компоненти готовності студентів, визначено рівні готовності – середній, достатній (частково-дослідницький), високий (дослідницький).

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / Валентин Иванович Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Белых С. Л. Управление исследовательской активностью ученика: Методическое пособие для педагогов средних школ, гимназий, лицеев. 2-е, испр. доп. изд. / Под ред. А.С. Обухова. – Ижевск, 2007. – 64 с.

3. Брызгалова С .И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию : теория и практика: Монография. / С. И. Брызгалова – Калининград, 2004.

4. Готская И. Б. Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов: Монография. / И. Б. Готская – СПб., 1999.

5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Минск : Изд-во Беларус. ун-та, 1976. – 175 с.

6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Организация и содержание научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов: Методическое пособие. / Под ред. В. И. Богословского. – СПб., 1999.

8. Психология. Словарь / [ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский]. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с.

9. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

10. Стребна О.В. Готовність учителів початкових класів до діяльності з громадського виховання // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 38 / За заг. редакцією академіка АПН України Євнуха М.Б., укладач – Михайличенко О.В. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 214 с.

УДК 371.13.02: 808.5

Ж.Д.Горіна
Південноукраїнський державний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті досліджується формування міжкультурно-комунікативної компетентності студентів філологічного фаху. Обґрунтовано потребу врахування такої важливої складової як аксіологізація змісту освіти.

В статье внимание автора фокусируется на формировании межкультурно-коммуникативной компетентности студентов-филологов. Обоснована необходимость учета такой важной составляющей как аксиологический подход.

In article the attention is focused to the formation of the intercultural and communicative competence of the students-philologists. The necessity of taking into account such as important element as axiological approach.

Постановка проблеми. В сучасних умовах інтеграції України у світовий освітній й інформаційний простір, часу науково-технічної революції в галузі інформатики і комунікаційних засобів спілкування

ділянка перетину культур збільшується за рахунок появи спільного для всіх культур комунікативного смислового поля. З одного боку, стрімке зростання міжнародних контактів змушує дедалі більшу кількість українців долати перешкоди не лише власне мовного, але й культурно-ментального бар'єру між представниками різних етнічних культур (наприклад, європейською чи латиноамериканською). З іншого, міжкультурна комунікація передбачає спілкування людей, які не обов'язково повинні належати до різних національних лінгвокультурних спільнот, адже і всередині однієї культури виокремлюють мікро- або субкультури, де також мають місце культурно специфічні смисли, а представники цих субкультур (наприклад, територіальної, регіональної, вікової, статевої і та ін.) так само можуть усвідомлювати взаємну «культурну чужинність» партнера (П.М. Донець [4], О.О. Селіванова [9]). По-третє, етнічна культура українського народу існує у вигляді безлічі елементів матеріальної і духовної культур різних епох, втілених у живописі, архітектурних пам'ятках, художній літературі, піснях тощо.

Цілком природно, що система вищої гуманітарної освіти не змогла залишитися осторонь від цих перетворень. У цьому зв'язку необхідно підкреслити посилення в її змісті міжкультурного компонента з метою формування компетенції студентів, під якою вчені розуміють здатність здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному контексті. Щодо останнього, то він охоплює нації, окремі соціальні осередки й організації, в яких живуть, працюють і навчаються представники різних культур, полікультурні спільноти, культурні обміни, міжкультурні освітні проекти (Т.Г. Грушевицька, Д.Б. Гудков, Г.В. Єлізарова, В.В. Сафонова, О.П. Садохін, О.М. Семеног, С.Г. Тер-Мінасова, В.П. Фурманова).

Провідні зарубіжні науковці в галузі лінгвістики і лінгвокраїнознавства (Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Р. Сколлон і С. Сколлон. С.Г. Тер-Мінасова, Е. Холл) відзначають, що формування міжкультурної компетенції найбільш успішно здійснюється на матеріалі іноземної мови. Так, у дослідженні Н.Н. Васильєвої міжкультурна компетентність тлумачиться як знання життєвих звичок, звичаїв, побуту певного соціуму, знання індивідуальних мотивацій, форм поведінки, невербальних компонентів, національно-культурних традицій, системи цінностей [2]. Використовуючи термін "міжкультурна компетентність",

І.Л. Плужник говорить про здатність взаємодіяти з людьми іншої культури, на підставі врахування їхніх цінностей, норм, уявлень, і обирати комунікативно доцільні способи вербальної і невербальної поведінки [8]. Г.В. Єлізарова під міжкультурною комунікативною компетенцією розуміє сукупність специфічних знань і вмінь лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної компетенції. Зазначимо, що аспект, який нас цікавить, авторка включає у зміст соціокультурної компетенції, говорячи про знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки й етикету та вміння адекватно використовувати їх під час спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури; формування соціокультурної компетенції передбачає інтеграцію особистості в системі світової й національної культур [5]. Проте останнім часом усе більше вчених схильні вважати, що саме тлумачення міжкультурної комунікації об'єктивно перестало бути належністю лише сфери викладання іноземних мов і розповсюджується на більш широке поле міждисциплінарного гуманітарного знання.

Актуальність проблеми. Формування міжкультурно-комунікативної компетентності студентів університету зумовлена, на нашу думку, низкою суперечностей, як-от: нагальною потребою педагогічної теорії і практики щодо розкриття закономірностей процесу формування міжкультурної компетентності у студентів, з одного боку, і недостатньою розробленістю лінгводидактичних технологій, з іншого; орієнтацією сучасного соціуму на утвердження компетентнісного підходу в освіті й недостатньо вираженою аксіологічною домінантою професійної компетентності випускників. Незважаючи на інтенсивність дослідження окреслених проблем, у вітчизняній лінгводидактиці вищої школи дотепер відсутні докторські дисертаційні праці, які б розкривали сутнісні засади процесу, змісту, структури, методичного інструментарію формування міжкультурно-комунікативної компетентності студента університету як інтегративного феномена. У вищій філологічній школі, зокрема в теорії і методиці викладання української мови означена проблематика розглянута дещо відокремлено від загальної модернізації теорії і практики професійної освіти (Г.Т. Кловак, Л.М. Паламар, В.Г. Пасинок, О.М. Семеног, Т.В. Симоненко).

Провідна ідея започаткованого дослідження: міжкультурно-комунікативна компетентність студента університету як педагогічний феномен становить освітній результат процесу особистісної інтеграції знань, умінь та ціннісних орієнтацій, які забезпечують готовність студента продуктивно вирішувати завдання міжкультурної взаємодії. Формування міжкультурно-комунікативної компетентності передбачає якісні зміни у ставленні студента до світоглядних домінант життя і процесу навчання в університеті на підставі становлення адекватної ціннісної картини світу, усвідомлення пріоритетної ролі діалогічного спілкування в полікультурному освітньому просторі України. *Завданням дослідження* є: обґрунтування сукупності ключових положень, які складатимуть теоретико-методологічні засади міжкультурно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців української словесності, й аксіологізації змісту філологічної освіти в університеті.

Термін “міжкультурно-комунікативна компетентність” пов'язаний із процесом міжкультурної комунікації, дослідження проблем якої, як відомо, здійснюється переважно:

а) у контексті діалогу культур (В.С. Біблер, М.М. Бахтін, Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Ю.М. Караулов, Т.Г. Стефаненко),

б) у контексті особистісно орієнтованої парадигми мовної освіти, що втілена у формулі “мова – культура – особистість” (С.Я. Єрмоленко, Л.І. Мацько, Л.М. Паламар, О.М. Семеног, Л.В. Струганець).

На думку науковців, у межах власної етнокультури створюється стійка ілюзія свого бачення образу світу, способу життя і менталітету як єдино прийнятного. Переважна більшість пересічних носіїв української мови не усвідомлюють себе як продукт національної культури навіть у тих поодиноких випадках, коли вони розуміють, що мовленнєва поведінка представників інших культур детермінується інакшою культурою. Лише вийшовши за межі своєї культури, тобто зіткнувшись із іншим світобаченням і світовідчуттям, вони починають усвідомлювати специфіку своєї національної свідомості, бачити відмінності, спричинені так званим конфліктом культур.

Для нашого дослідження надзвичайно важливим є і уточнення сутності таких смислоутворюючих конструктів компетентнісного підходу як «компетенція» і «компетентність», які в науковій традиції або змістовно ототожнюються, або диференціюються, що призводить до

термінологічного змішування понять чи до взаємозамінюваного використання обох термінів.

Стосовно навчання рідної мови думка щодо доцільності розмежування означених дефініцій видається обґрунтованою, принаймні, з таких міркувань:

1) компетенція і компетентність поняття близькі, але не тотожні,

2) в одного і того ж носія мови вони можуть не збігатися, оскільки знання рідної мови ще не є запорукою її реального використання в конкретних ситуаціях мовленнєвого спілкування,

3) для їх формування можуть знадобитися різні стратегії і прийоми навчання, що залежить від індивідуальних здібностей студента, використовуваних на заняттях навчально-методичних матеріалів, кваліфікації викладача тощо.

Отже, сутнісне розмежування цих понять дозволяє більш чітко визначити мету, завдання, стратегію вивчення мови, які забезпечать не лише знання системи мови і виформовуваних на цій підставі вмінь і навичок, але й здатність ефективно послуговуватися українською мовою в різноманітних комунікативних ситуаціях.

У започаткованому нами дослідженні задля розподілу загального й індивідуального будемо розрізняти ці часом синонімічно використовувані іншими дослідниками поняття. Так, компетенція охоплює сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь і навичок, способів діяльності), соціально визначених щодо певного кола проблем і процесів. Компетентність – здатність користуватися набутими знаннями, вміннями і навичками. Крім того, компетентність – це адекватне володіння людиною відповідними складовими комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, дискурсивної, стратегічної, предметної і та ін.), що, як бачимо, включає момент усвідомлюваного, особистісного ставлення до предмета діяльності, індивідуально набутого в процесі навчання. Отже, під компетентністю ми розуміємо інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності до мовленнєвої діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну та успішну участь в діяльності. Компетентність завжди виявляється у діяльності, а отже, її природа є такою, що вона може проявитися лише в органічній єдності з

цінностями особистості, тобто за умови особистісної зацікавленості людини в тому чи іншому її виді діяльності.

Як було відзначено раніше, характерною прикметою сучасного комунікативного простору є щільна взаємодія представників різних макро- і мікрокультур, що сприяє швидкому обміну інформацією, адекватному і толерантному ставленню людей один до іншого, кращому взаємопорозумінню комунікативних партнерів. Такі соціокультурні фактори як інтеграція й інформатизація суспільства, здійснюючи істотний вплив на зміст освіти, визначають провідною метою останньої компетентність особистості студента, тобто його спроможність правильно розуміти мінливу реальність, адекватно оцінювати ситуацію, в якій доводиться діяти, і продуктивно застосовувати свої знання, вміння та навички. У такому контексті «міжкультурно-комунікативна компетентність» може бути потлумачена як здатність студента до ефективного розв'язання завдань у сфері міжкультурної інтеракції, що, у свою чергу, дозволяє розглядати її і як форму, і як процес мовленнєвої діяльності представників різних лінгвокультурних спільнот. Таке бачення означеної проблеми дозволяє виокремити окремі аспекти досліджуваного феномена, як-от: інформаційний, гносеологічний, інтерактивний, семіотичний, прагматичний та аксіологічний. Останній з окреслених аспектів є особливо значущим для нашого дослідження, оскільки він узгоджується з пріоритетним напрямом, широко розроблюваним у науковій парадигмі так званим аксіологічним підходом до педагогічних явищ і процесів, у руслі якого людинаа розглядається як найвища цінність суспільства. У контексті аксіологічного підходу (а отже, й нового осмислення змісту професійної компетентності) «компетентність» розуміють як освітню цінність, що передбачає уведення людини в загальнокультурний світ цінностей, у просторі якого суб'єкт реалізує себе і як особистість, і як професіонал. У цьому зв'язку ми поділяємо позицію провідних вчених стосовно того, що процеси ціннісного самовизначення особистості найбільш інтенсивно припадають на час університетської освіти (К.А. Альбуханова-Славська, Б.С. Гершунський, Н.С. Розов, З.Н. Курлянд, О.С. Цокур).

Отже, етнічна культура становить, як бачимо, складну систему цінностей, у якій знаходять відображення соціально-культурна діяльність, суспільні відношення окремої нації. Фундаментом будь-якої культури є

цінність. Як слушно зауважують Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров: «Культура як суспільне явище – це сукупність матеріальних цінностей, накопичених певною спільнотою. Культура – це продукт соціальної активності людських колективів, вона має історичну ґенезу і відіграє визначальну роль у становленні окремої особистості» [3, 56]. Говорячи про «мовну особистість», ми так чи інакше торкнемося категорії «світобачення» і ціннісних орієнтацій. Мовна особистість є носієм національно-культурних цінностей, які формують центральну ділянку національної картини світу, маючи різні способи мовного вираження.

Роль цінностей у житті як окремої людини, так і суспільства в цілому є надзвичайно важливою. У відповідності до них відбувається відбір інформації під час спілкування, встановлюються соціальні взаємини, формуються емоції і почуття, навички взаємодії тощо. У процесі міжкультурних контактів виявляємо найбільш відчутну різницю між тим, як сприймаються одні й ті самі цінності представниками різних культур, адже те, що для однієї нації є істотним, для іншої може бути на периферії ціннісних пріоритетів.

Нагадаємо, що аксіологічні ідеї освіти мають свою історію у вітчизняній та зарубіжні науці, зокрема в галузі педагогічної аксіології й психології. Теорія цінностей, що розглядається в педагогічній аксіології, на сьогодні вже визначила свій статус, однак продовжує залишатися однією з найдосліджуваніших проблем. Категорійний апарат аксіології включає в себе ключове поняття “цінність”, аксіологічну характеристику особистості (суб’єкта ціннісних взаємин) і загальні аксіологічні категорії, наприклад, значення, смисл, оцінка, потреба, мотивація, ціннісні орієнтації тощо [7, 24]. Цінності передають такі стосунки між людьми, які їх не роз’єднують, не відчужують людину від інших людей, від природи і від самої себе, а, навпаки, об’єднують, згруповують в осередки типу сім’я, колектив, народність, нація, держава, суспільство. Тому ціннісні взаємини виступають не чимось зовнішнім, примусовим, а внутрішнім, душевним прагненням самої людини, є її добровільним вибором.

У дослідженнях психологів зазначено, що ціннісні орієнтації особистості є чи не найважливішим компонентом структури особистості. За нашими спостереженнями, як елементи структури особистості, ціннісні орієнтації наявні фактично в усіх моделях, запропонованих психологами, оскільки саме

вони відображають відносно стійке виборче ставлення до духовних і матеріальних об'єктів як соціальних цінностей, здійснюючи значний вплив на вибір форми або мотивів поведінки. У низці фундаментальних досліджень (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех) ціннісні орієнтації виступають стрижневими елементами внутрішньої структури особистості, складаючи усвідомлювані нею преференції щодо задоволення потреб і бажань. Вони закріплені життєвим досвідом, ієрархією цілей та інтересів, сукупністю соціальних установок і внутрішніх переживань, значущих для кожної людини. Водночас вони виступають і детермінантами певного типу моральних принципів поведінки особистості, забезпечуючи її цілісність, стабільність. Отже, розвинуті ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник рівня її соціальності. Усталена і несуперечлива сукупність ціннісної орієнтації зумовлює такі якості особистості, як цільність натури, надійність, відданість певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль заради цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції. Зважаючи на це, у будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації особистості є об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу. Крім того, на нашу думку, головним у формуванні ціннісних орієнтацій особистості виступає акт вибору, адже людина, відбираючи явища, що її зацікавили, у будь-якому випадку орієнтується на ті чи інші цінності або систему цінностей. Скажімо, пізнавальна стадія, що передує процедурі вибору, – поява інтересу змінюється преференцією, намаганням звузити коло розглянутих проблем.

Отже, аналіз ключових проблем аксіологізації змісту філологічної освіти висуває на перший план закономірне питання щодо потреби цілеспрямованої підготовки студентів до міжкультурної взаємодії. Задля того, щоб виробити в студентів ціннісне ставлення до цінностей національної культури, слід передовсім привнести означені цінності у зміст навчання. О. М. Леонтьєв відзначає, що цінності, які склалися в культурі, є лише тоді дієвими для людини, коли набудуть для неї «особистісного смислу». Лише перетворивши цінності на особистісному рівні, людина здатна проектувати майбутнє [6].

На наш погляд, змістова лінія культурологічно зорієнтованої лінгводидактики повинна охоплювати три структурно-змістових складових діалогу культур:

– аксіологічна історико-етнографічна складова, яка охоплює елементи: а) що розкривають національну унікальність і самобутність українського народу; б) відомості про історичні закономірності процесу взаємопроникнення культурних цінностей, впливу на етнічну культуру інших культур; в) уявлення про процес створення народом національно-культурних цінностей, матеріальних і духовних, що сприяють цілісному розумінню аксіологічних реалій народної культури; г) актуалізація в освітньому процесі етноідентифікуючої функції діалогу культур, етнічної самосвідомості;

– аксіологічна історико-соціологічна складова дозволяє зануритися в соціально-історичну значущість цінностей етнічної культури, розкриває цілісну картину ролі цінностей діалогу культур українського народу на різних етапах його історії, сприяє ціннісному ставленню до процесів соціокультурної взаємодії, сприйняттю альтернативних позицій в тлумаченні подій та явищ у різних ділянках культури;

– аксіологічна культурологічна складова висвітлює культурологічну сутність цінностей як предметних утілень, артефактів етнокультури, розкриває аксіологічну природу діалогу культур шляхом формування знань про обставини творчих звершень у галузі культури, науки, спорту тощо, допомагає формуванню емоційно-ціннісного ставлення особистості до аксіологічних реалій діалогу культур, зокрема такої істотної характеристики як самобутність.

Аксіологічна позиція викладача щодо формування міжкультурно-комунікативної компетентності у студентів полягає в тому, щоб:

а) стимулювати ненав’язливий інтерес до сприймання образу світу в усьому розмаїтті мов і культур, до реалій чужої ментальності та іншої культури;

б) навчити студентів умінням орієнтуватися у феноменах ментальності інакшого способу життя під час діалогу рідної та іншої культур;

в) розвинути здатність до взаємодії і співпраці з представниками інших макро- і мікрокультур в умовах процесу глобалізації;

г) сприяти виробленню толерантного ставлення до іншої системи культурних цінностей.

Аксіологічний компонент міжкультурно-комунікативної компетентності ґрунтується на ставленні студентів до цінностей діалогу культур. З цією метою ми вирішили з’ясувати, як опитувані розуміють категорію цінності, наприклад, порівнюючи власну систему цінностей із системою цінностей полікультурного середовища. Водночас зауважимо,

що саме визначення базових цінностей будь-якої етнокультури навіть при їх усвідомленні є вельми схематичним і приблизним, а отже, надзвичайно складним процесом. Тому, за нашим переконанням, для кращого розуміння національно-культурних особливостей ціннісних відношень у культурі слід звернутися до універсальних концептів.

Розглянемо результати проведеного опитування. Так, аналізуючи концепт *«Бог»*, можемо говорити про схожість уявлень респондентів. Пріоритетними для української національної свідомості ідеями про Бога виступають стереотипи добра, любові, милосердя, порятунку, справедливості і покарання. Концепт *«доля»* пов'язаний зі значенням фатальності, смиренності або ж непередбачуваності і некерованості людиною, що свідчить про підвищений емоційний заряд поняття. Так само яскравим емоційним забарвленням характеризується концепт *«душа»*, який, до речі широко представлений і в метафоро-метонімічних втіленнях самої семантичної системи української мови, і в намаганнях носіїв мови закріпити за цією непідвладною безпосередньому спостереженню сутністю цілком конкретні, відчутні властивості, як серце, мрія, релігія тощо. Для української ментальності поняття *«туга»* пов’язане із невизначеним почуттям провини, має яскраву національно-культурну специфіку передовсім в аспекті можливості реалізувати (не реалізувати) себе відповідно до найвищих моральних цінностей.

Отже, у концептосфері українського народу наявні концепти «Бог», «доля», «душа», «туга» є ключовими цінностями етнокультури. Аналіз відповідей студентів дозволяє дійти висновку про те, що сфера використання означених понять торкається в основному абсолютних ціннісних характеристик і моральних суджень. Причому розглянуті схожості та відмінності у визначенні цих концептів дозволяють говорити і про те, що студенти не тільки спроможні осягнути задані ззовні ціннісні орієнтири. Кожен є індивідуальністю, особистістю, яка володіє здатністю усвідомлювати і рефлексувати власні цінності, порівнювати, оцінювати себе та іншого, проектувати майбутнє. Саме в цьому ми бачимо, що відбувається зсув пізнавального мотиву на мету, усвідомлення того факту, що при розв’язанні професійних завдань, пов’язаних із міжкультурною комунікацією, компетентному спеціалістові для ефективної взаємодії необхідно вміло оперувати знаннями про систему цінностей, прийнятну в рідній культурі.

Водночас розуміння і повага до відмінностей в ієрархії системи цінностей інших людей стають і визначальними особистісними потребами.

Отже, механізм привласнення цінностей культури особистістю студента в процесі формування міжкультурно-комунікативної компетентності можна подати таким чином: навчально-пізнавальна діяльність студентів, пов'язана з їхньою орієнтацією у світі цінностей етнокультури → інтеріоризація цінностей культури → ціннісна рефлексія індивідуальних особистісних смислів → трансформація цінностей культур у мотиви мовленнєвих дій.

Підсумовуючи викладене, відзначимо такі основні моменти.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми виявив, що в сучасних умовах модернізації освіти в Україні компетентнісний підхід розглядають як одну з умов оновлення освітянської галузі, що дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним і особистісним розвитком майбутнього фахівця. Природа компетентності за своєю суттю є інтегративною, адже, будучи продуктом навчання, вона не стільки випливає з нього безпосередньо, скільки є наслідком особистісного саморозвитку індивіда. У ході дослідження були встановлені сутнісні ознаки компетентності: діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних ділянках. Компетентність виявляється в органічній єдності з цінностями людини у вмінні зробити вибір. Аналіз понять «компетенція» і «компетентність» дозволив розмежувати ці синонімічно використовувані терміни за ознакою індивідуального і загального та визначити пріоритетною компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає усвідомлюване, особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності, індивідуально набутих у процесі навчання. Однією з першорядних педагогічних умов розроблюваної нами концепції міжкультурно-комунікативної компетентності є аксіологізація змісту філологічної освіти, що, у свою чергу, передбачає і нове осмислення професійної компетентності як освітньої цінності. У нашому дослідженні ми розмежовуємо поняття «міжкультурна компетенція», як ресурсна якість, і «міжкультурна компетентність», як особистісне новоутворення, і тлумачимо термін «міжкультурно-комунікативна компетентність» як інтегративну якість особистості, що характеризується сукупністю

спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для розв'язання фахових завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співпраці і толерантності.

Лінгводидактична інтерпретація аксіологічного потенціалу етнокультури, на нашу думку, робить можливим: вибір адекватної стратегії мовленнєвої поведінки і діяльності в ситуаціях міжкультурної інтеракції, прийняття інакшої порівняно зі звичною манери поведінки, толерантне сприйняття альтернативних позицій у трактуванні подій та явищ, які належать різним етнокультурам; дозволяє адекватно орієнтуватися в полікультурному просторі, створюючи передумови для професійно-продуктивного вияву міжкультурної компетентності як у стандартних, так і почасти непередбачуваних ситуаціях міжкультурної атрибуції.

У перспективі плануємо розробити методологічне підґрунтя концепції міжкультурно-комунікативної компетентності студента філологічного профілю в освітньому полікультурному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. / Ф. С. Бацевич – К. : Довіра, 2007. – 205 с.

2. Васильева Н. Н. Личностно-ориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов: автореф. дис. На здобуття ступеня канд. пед. наук. спец. – Ростов-на-Дону, 2000. – 21 с.

3. Верещагин Е. М. Язык и культура. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М. : Наука, 1993. – 103 с.

4. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. / П. Н. Донец – Харьков : Штрих, 2001. – 386 с.

5. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. / Г. В. Елизарова – М. : Каро, 2005. – 352 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Котова И. Б. Педагог: профессия и личность. / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1997. – 144 с.

8. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. На здобуття ступеня д-ра пед наук. спец.– Тюмень, 2003. – 43 с.

9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. / Селіванова О. О. – Полтава : Довкілля – К, 2006. – С. 346 – 349.

УДК 378.14

І.П. Дроздова
Херсонський державний університет

СТРАТЕГІЇ ОВОЛОДІННЯ МОВОЮ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ

У статті, спираючись на психолого-педагогічні розвідки та сучасні наукові досягнення в галузі лінгводидактики й методики викладання української мови у ВНЗ нефілологічного профілю, досліджуються стратегії оволодіння мовою як запоруку успішного навчання професійного мовлення студентів.

В статье, опираясь на психолого-педагогические исследования и современные научные достижения в области лингводидактики и методики преподавания украинского языка в ВУЗ нефилологического профиля, исследуются стратегии овладения языком как предпосылку успешного обучения профессиональной речи студентов.

The author of the paper analyzes strategies of learning the language as guarantee of successful teaching of students professional speaking based on psychological and pedagogical researches and contemporary scientific achievements in the field of linguistic didactics and methods of teaching of the Ukrainian language in institutions of higher education of non-philological specialization.

Постановка проблеми. Процес оволодіння будь-якою мовою, наразі й українською, вимагає від студентів прийняття багатьох рішень відносно мовного матеріалу, який сприймається та використовується в навчальному процесі, а також навчальних комунікативно-пізнавальних дій, що відбуваються в ході оволодіння українською мовою як засобом професійного спілкування.

Отже, навчально-пізнавальна діяльність студентів нефілологічних спеціальностей розгортається, очевидно, у *двох* світах: *у світі обраної ним спеціальності* та *світі української мови*, точніше, *у сфері її науково-функціонального стилю*, тобто, *комунікативної компетенції,* включаючи *мовну і предметну (професійну), яка має формуватися в українськомовному контексті*. При цьому зіштовхуються *дві* великі групи стратегій: *стратегії, пов'язані з успішним ходом навчального процесу з оволодіння майбутньою спеціальністю*, і *стратегії, які забезпечують засвоєння і користування українською мовою*.

Мета статті – визначити стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей засобами української мови.

Загальні й індивідуальні закономірності в прийнятті рішень у процесі навчання називають *стратегіями оволодіння*. Відомо, що стратегії – це мистецтво здійснення будь-якої діяльності, засноване на точних і спланованих прогнозах [8, 767]. Стратегії оволодіння мовою – це певний спосіб отримання, збереження і використання мовленнєвої інформації. Вони містять глибинні психологічні процеси, за допомогою яких ті, хто навчаються, акумулюють нові правила мови й автоматизують їх у нових ситуаціях через перероблення матеріалу, який сприймається, шляхом його структурного спрощення з наступним включенням до індивідуальної когнітивної схеми студентів, що є винятково важливим при формуванні навичок професійного мовлення. Оптимально вироблені індивідуальні стратегії підсилюють розуміння, засвоєння і збереження в пам'яті усієї необхідної навчальної інформації, ведуть до автоматизованого розуміння і вироблення мовлення мовою, яка вивчається.

Оскільки стратегії орієнтовані на майбутні мовленнєві дії, пов'язані з прогнозуванням ситуації, наразі й професійного спілкування, витоки їх необхідно шукати в мотивах, що керують людською діяльністю. У більшості досліджень мовленнєвого спілкування в якості онтологічної передумови фігурує думка про несамостійність мовлення, підпорядкованість її цілям певної діяльності. Ця онтологічна передумова була розроблена в загальнопсихологічній теорії діяльності О.М. Леонтьєва [6]. Відповідно до неї у процесі мовленнєвого спілкування комуніканти, регулюючи поведінку один одного, здійснюють спільну діяльність із професійною метою. Тож мовленнєве спілкування – це така цілеспрямована активність людей, що дозволяє їм організувати співробітництво, зокрема з метою професійного спілкування у ситуаціях виробничої діяльності.

Застосовуючи поняття теорії діяльності до мовлення, можна зробити висновок: мовлення має не тільки безпосередню мету, але й мотив – те, заради чого досягається мовленнєва мета. Усвідомлення мотивів пов'язане з рефлексією поведінки і вимагає певних навичок психологічного аналізу. Мовленнєвими стратегіями можуть керувати певні установки суб'єкта, його системи цінностей, переконань тощо. Важливо зауважити, що ефективність мовленнєвих стратегій визначається результатом або наслідками соціальної взаємодії, незалежно від того, чи є цей результат навмисним, усвідомлено спланованим [2, 92].

Існують різні класифікаційні підходи, за яких стратегії пов'язані з колективною навчальною діяльністю (Р. Елліс, О. Іссерс, Л. Клінберг, С. Лебединський, О. Любашенко, Д. Міллер, Дж. Рубін Н. Формановська, тощо). Р. Оксфорд визначає навчальні стратегії як розвиток комунікативної компетенції людини.

На думку О. Любашенко [7], категорії лінгводидактики й методики – теорії окремого навчального предмета – перетинаються у точці здійснення навчальної діяльності (розподіленої співдіяльності). Тому актуальним є засвоєння методикою стратегічного підходу до проектування навчальної діяльності, оскільки стратегія здатна систематично та ієрархічно вибудувати знання, уміння та навички. Ми вважаємо до того ж, що необхідно засвоїти, встановити зв'язок між вихідними мовними поняттями й умовами їх засвоєння, організувати порядок і форму їх уведення в компетенцію мовної особистості, що навчається з метою формування й розвитку професійного мовлення засобами української мови з метою отримання відповідної кваліфікації.

Нагадаємо, що головною метою освітнього процесу є набуття професійної компетенції (а українська мова виступає як засіб її досягнення), тобто підготовка висококваліфікованого фахівця засобами української мови.

Концепція О. Іссерс [4] під комунікативною стратегією розуміє відтворену послідовність мовних дій, спрямовану на досягнення певної мети. Комунікативні стратегії співвідносяться з глобальними можливостями мовної поведінки. Способами реалізації глобальних інтенцій є комунікативні тактики, що визначають вибір мовних засобів різних рівнів. Досягнення однакового комунікативного ефекту часто можливе кількома способами, тому одна комунікативна стратегія може об'єднувати в своєму складі кілька тактик. Обмежені рамки дослідження не дають можливості побудувати цілісну систему комунікативних стратегій, тому порівняльний аналіз виконувався на базі однієї з них − флейму. Вибір цієї стратегії зумовлений кількома чинниками: 1) унікальністю; 2) поширеністю й масовістю; 3) підкреслено оцінювальним ставленням до її реалізації з боку інших учасників електронної комунікації.

Наприклад, кожний активний учасник спілкування Інтернет-мережею неодноразово стикався з флеймом. Флейм − це емоційне обговорення

певної теми, яке супроводжується порушенням принципів конструктивної дискусії. Його вирізняють такі особливості: 1) електронний канал спілкування; 2) тематична визначеність комунікації; 3) наявність ініціативної та реактивної складових; 4) емоційна насиченість спілкування (активне використання смайликів, вказівок на емоційний стан співрозмовників); 5) порушення правил мережевого етикету; 6) наявність пейоративно-оцінкових виразів; 7) іронія [3, 86].

Флейм належить до заборонених мовних дій, проте особливості ідентифікації користувачів Інтернету, наразі з метою професійно-ділового спілкування, роблять контроль дотримання правил спілкування складним завданням. Порівняльний аналіз цієї комунікативної стратегії англійською, українською (російською) мовами дає підстави стверджувати, що флейм рівною мірою присутній в електронній комунікації всіма мовами. Можливо, цей показник пов'язаний з ефективністю Інтернет-спілкування: зростання флейму знижує ефективність комунікації, штучна заборона породжує складнощі, пов'язані з емоційною розрядкою учасників.

Виділяють такі комунікативні тактики флейму:

1) пряма образа співбесідника;

2) оцінка його комунікативних здібностей;

3) іронічна оцінка повідомлень;

4) нагадування про правила мережевого етикету [3, 86].

Традиційно системі формування професійної компетенції відводиться інтеграційна й інформувальна роль: регулярне поглиблення, оновлення, поповнення знань студентів-нефілологів ВНЗ у конкретній науковій і професійній сфері їхньої діяльності. Причому більшість дослідників [1; 9; 10; 11; 12] схиляються до думки, що особистісний підхід – це не просто урахування індивідуальних якостей особистості у професійній діяльності, а, в першу чергу, вивчення шляхів становлення особистості професіонала.

У нашому дослідженні ми беремо на озброєння відому класифікацію С. Лебединського [5]. Очевидно, що ***загальні й індивідуальні стратегії*** оволодіння й користування українською мовою з метою формування професійного мовлення можна поділити на:

**** метакогнітивні*** (обдумування й планування процесу учіння, контроль за розумінням або продукуванням мовлення у ході їх реалізації, самооцінка результатів учіння);

**** когнітивні*** (стратегії інтеріоризації і автоматизації знань про українську мову, актуалізація фонових, декларативних, процедурних знань, оцінка комунікативних професійно орієнтованих ситуацій);

**** соціально-афективні й соціально-прагматичні*** (кооперування при учінні, спілкування (професійно-ділове); взаємодія, інтроспекція, «внутрішній діалог», перегляд неефективних мовних і комунікативних стратегій тощо);

**** комунікативні*** (компенсація неадекватних мовленнєвих ресурсів, адекватний вибір засобів, реалізація смислових замін, контекстуальна оцінка мовленнєвих сегментів (слів-термінів, термінологічних словосполучень тощо), оперування мовним і мовленнєвим матеріалом і його трансформування) ;

**** стратегії мовленнєвого сприйняття і мовленнєвого відтворення*** (планування, семантичного й мовного спрощення, лексичного наповнення і синтаксування, корегування і контролю, а також пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізації вербальних мереж за професійними інтересами тощо).

З лінгводидактичної позиції можна виділити ***чотири базових типи когнітивно-операційних процедур***, що формують мовні структури, які складають ***чотири типи стратегій*** оволодіння і користування мовою:

**** оволодіння готовими мовленнєвими моделями*** (вислови, які засвоюються цілісно, без аналізу складових елементів. Це два типи моделей: *моделі-кліше* та *частково змінні моделі*, у яких окремі позиції можуть заповнюватися варійованими елементами, окремими послідовностями висловлювань. Оволодіння готовими мовленнєвими моделями передбачає використання *трьох* типів стратегій: *пригадування*, що базуються на ефективних способах кодування інформації, *імітативні*, а також *аналіз моделей за складовими елементами,* що застосовуються після акумулювання студентами певного запасу готових професійно-орієнтованих моделей);

**** оволодіння творчим професійним мовленням*** (містить *два* етапи: етап вироблення *стратегії акумулювання нового знання* й етап формування *стратегії автоматизації знань, що вже маються,* тобто вироблення навичок професійно- орієнтованого спілкування українською мовою за напрямом майбутньої діяльності студентів);

**** користування мовою при мовленнєвому породженні й мовленнєвому відтворенні*** (містять *стратегії планування, семантичного* / в якому студент полегшує план висловлювання через редукування елементів пропозиції, залишаючи за слухачем завдання виведення редукованого елементу за допомогою екстралінгвістичних опор / і *мовного спрощення*/ в якому відбувається редукція службових слів, афіксів, а також спрощення стилістики і синтаксису висловлювання, наприклад, під час професійно-орієнтованого спілкуванні в умовах форс-мажорних обставин (аварія на виробництві, ремонт, невідкладна ділова ситуація тощо)/, *стратегії корегування* і *стратегії контролю*)[13, 184–185].

**** користування мовою при мовосприйнятті*** (містять *п'ять* типів стратегій: *пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор*, *активізації ментального простору (професійно-орієнтованих вербальних мереж*), *глибинної предикації*, *змістовних замін*, *формування динамічного концепту висловлювань*. Урахування цих стратегій оволодіння і користування українською мовою як засобом професійного спілкування є найважливішою умовою оптимізації навчання студентів у вищій школі нефілологічного напряму. Відпрацювання стратегій доцільно проводити за всіма видами навчальної діяльності, і в першу чергу за тими з них, які викликають у студентів найбільш серйозні комунікативно-мовні й когнітивно-ментальні утруднення).

У загальному ж вигляді стратегії навчання мають містити такі типи *часткових* стратегій:

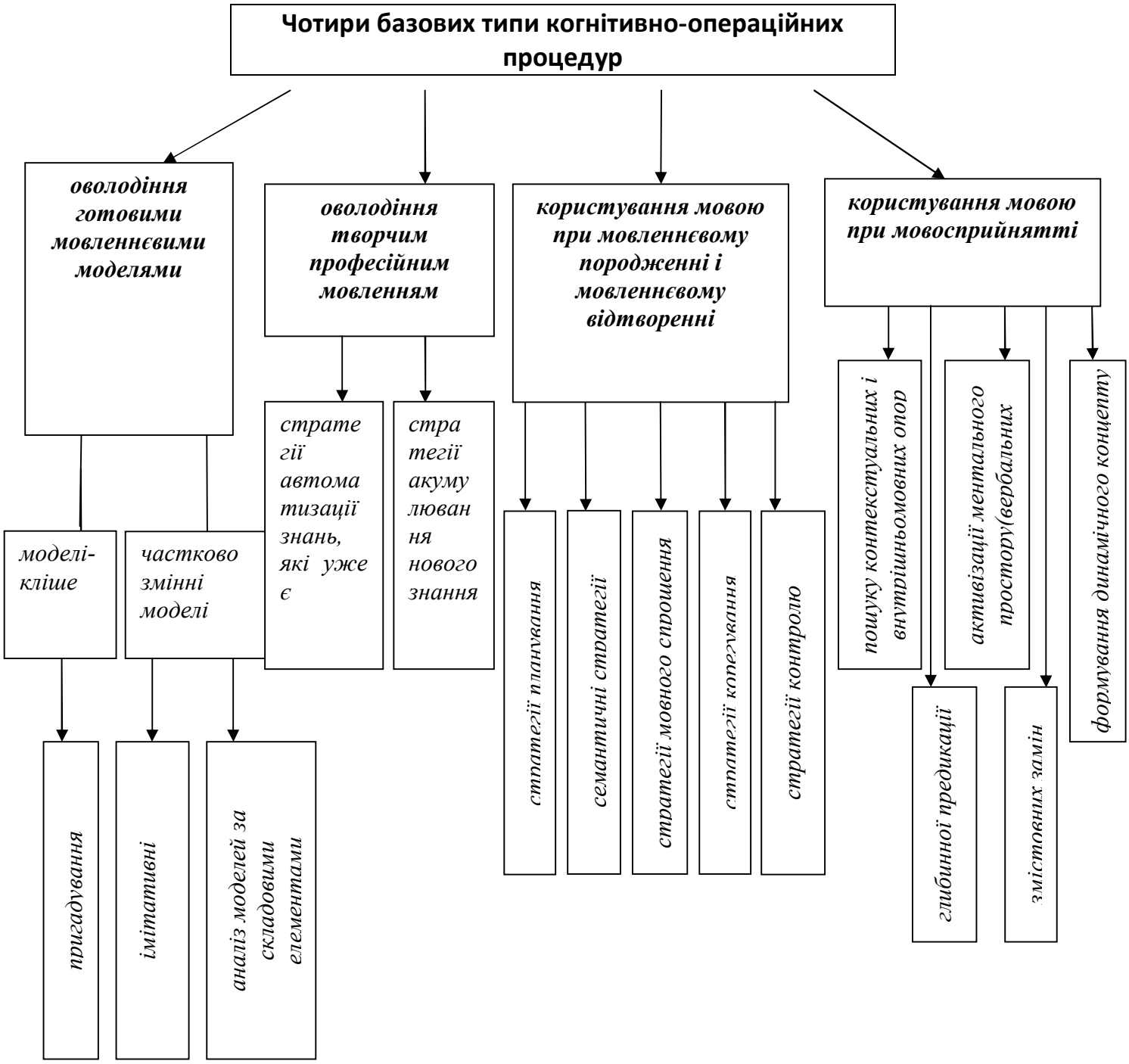
* ***конструктивно-навчальні*** (***метакогнітивні***), що передбачають: а) ефективну презентацію навчального матеріалу, засновану на диференціації навчальних груп залежно від комунікативно-мовного типу студентів (комунікативно активні, реактивні, інертні, пасивні студенти) і різних типів та видів запам'ятовування й оброблення інформації; б) процеси планування навчання; в) контроль за розумінням або продукуванням мовлення і ходом їх реалізації; г) корекцію порушень у навчанні; ґ) оцінку результатів навчання;

* ***когнітивно-навчальні***, що містять окремі тактичні завдання навчання й ефективне маніпулювання навчальним матеріалом під час засвоєння професійно- орієнтованих знань, формування спеціальних фахових навичок і умінь;

* ***комунікативно-навчальні***, що містять тактики й алгоритми навчання оволодіння студентами готовими мовленнєвими моделями,

творчим професійним мовленням засобами української мови в мовопородженні і мовосприйнятті;

* ***компенсаційно-навчальні***, орієнтовані на усунення порушень у системі індивідуальних стратегій оволодіння українською мовою і тактичних недоліків у системі навчання. Класифікацію стратегій подано на схемі.



Урахування перерахованих стратегій із метою формування й розвитку професійного мовлення в навчальному процесі є найважливішою умовою оптимізації навчання. Для того, щоб подолати різноманітні негативні явища в навчанні, пов’язані з утрудненнями в пошуку оптимальних форм і методів

навчання, що визначаються специфікою української мови, контингентом студентів, фаховою розгалуженістю, а також відмінностями в їх комунікативних здібностях. Навчальний процес, так само як і процес оволодіння мовою, має бути побудований таким чином, щоб студенти знали не тільки те, що їм необхідно знати, засвоїти, але й те, як це можна зробити більш ефективно. Важливо також навчити студентів оцінювати успішність використання ними тих чи інших стратегій. З цією метою навчання стратегій може включати запис стратегій відразу після виконання певного завдання, їх обговорення й аналіз, а також обговорення й аналіз стратегій, використаних під час виконання різних комунікативних завдань, із відстрочкою у часі.

Відпрацювання стратегій доцільно проводити за всіма видами навчальної діяльності, у першу чергу за тими з них, що викликають у студентів найбільш серйозні комунікативно-мовні й когнітивні утруднення під час формування і розвитку професійного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Педагогічна освіта і наука в інформаційному суспільстві / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. − 2007. − № 4 – С. 5–10.

2. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти// Язык и моделирование социального взаимодействия / Р.М. Блакар. − М.; 1987. – С.88–125.

3. Ванівська Олександра. Інформаційні технології в контексті впровадження мовних стратегій / Олександра Ванівська // Вища школа України. − 2007. – № 1. – С.82–89.

4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С.Иссерс. – 4-е изд. – М. : КомКнига, 2006. – 288 с.

5. Лебединский С.И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические и лингвометодические аспекты: [учеб. пособие для студентов спец. 1-21 05 02 05 «Русский язык как иностранный».] / С.И.Лебединский. – Мн.: БГУ, 2005. – 391 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1981. – 304 с.

7. Любашенко О.В. Українська мова: Активні методи і форми навчання у вищій школі / Олеся Вадимівна Любашенко. – К.: ТОВ «УВПК ЕксОб», 2005. – 144 с.

8. Новейший словарь иностранных слов и выражений: [справочное издание].− Мн.: Современный літератор, 2006. − 976 с.

9. Паламар Л. М. Лінгводидактичні умови формування україномовної особистості / Лариса Максимівна Паламар. – К.: Либідь, 1997. – 235 с.

10. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В.Серый. – Кемерово, 2002.− 187 с.

11. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – Москва; Воронеж, 1997. – 288 с.

12. Юпитов В.А. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе / Юпитов В.А. // Вопросы психологии. − 1995. − № 4. − С. 50–56.

13. Ellis R. Understanding second language acquisition / Ellis R. – Oxford, 1986.

УДК 378.147’013.42 (076.6)

О.В. Знобей
Сумський державний педагогічний університет

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК АКТУАЛЬНА ОСВІТНЯ ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено окремі аспекти ефективної професійної практики студентів вищого навчального закладу за спеціальністю «Соціальна педагогіка».

В статье отражены отдельные аспекты эффективной профессиональной практики студентов высшего учебного заведения специальности «Социальная педагогіка».

In the article the separate aspects of effective professional practice of the students of the higher educational establishment are reflected after speciality «Social pedagogics».

Постановка проблеми. Глобальні проблеми сучасності, пов’язані з життєдіяльністю людини, вимагають вирішення питань соціального захисту, психолого-педагогічної підтримки, соціального виховання особистості, сім’ї, різноманітних груп населення. Зміни, які відбулися в українському суспільстві протягом останнього десятиріччя, зумовили загострення наявних і виникнення нових суспільних протиріч. Саме тому виникла потреба виокремлення соціально-педагогічного фаху, що визначило відповідну необхідність розробки теоретико-методичних та організаційно-управлінських засад підготовки фахівців високого рівня кваліфікації для соціальної і соціально-педагогічної сфери. Останнє з окреслених завдань можливо виконати лише за умови оптимізації стратегії соціальної освіти. Особливо великого значення набуває це питання в період приєднання України до Болонської угоди, входження її до єдиного Європейського освітнього простору.

Сьогодні здійснення практичної підготовки соціальних педагогів в умовах української системи освіти має певні особливості, зумовлені специфікою процесу становлення й розвитку професії соціального педагога в нашій країні. Підготовка фахівців для соціально-педагогічної сфери у вищих навчальних закладах України розпочалась порівняно недавно, тому однією з актуальних науково-практичних проблем, яка потребує розробки теоретичних і технологічних засад, є процес набуття майбутніми спеціалістами професійного фаху. Суттєвим, з огляду на професіоналізацію, є практичне навчання студентів, зорієнтоване на формування необхідних професійних умінь і навичок, становлення стійкої мотивації активної професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасною педагогічною наукою розроблені базові положення інтегративного підходу до змісту професійної підготовки майбутнього педагога щодо:

– педагогічних засад професійної підготовки майбутніх вчителів;

– єдності теоретичної і практичної підготовки до педагогічної діяльності.

У відповідності до зазначених положень досліджується проблема фахового вишколу майбутніх соціальних педагогів в сучасній Україні, вивчається плідний досвід практичної підготовки соціальних педагогів за кордоном.

Аналіз наукової літератури та стану підготовки майбутніх соціальних педагогів у системах вищої освіти нашої та інших країн (С. Архипова, А. Бойко, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, Л. Гуслякова, А. Капська, І. Ковчина, В. Масленникова, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Поліщук, В. Сластьоніна, С. Тетерський, З. Фалинська, С. Чистякова, Б. Шапіро, Н. Шмельова та інші) свідчить, що практична підготовка трактується як важливий компонент процесу формування професійної компетентності зазначених фахівців – системи спеціальних знань, умінь, навичок; прагнення і здатності до самостійного, творчого вирішення професійних завдань; психологічної і соціально-психологічної готовності виконувати професійні обов'язки. В той же час, у контексті ефективності практичної складової фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів недостатньо дослідженим залишається питання механізмів її оптимізації.

Мета статті – висвітлити окремі аспекти практичної підготовки студентів вищого навчального закладу спеціальності «Соціальна педагогіка» в сучасній вітчизняній системі освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна практика є, по суті, комплексом різних видів спеціалізованих практик, кожна з яких має свою специфіку. Даний комплекс реалізує теоретично обґрунтовану, практично виважену та нормативно визначену державним освітнім стандартом модель ступеневої підготовки майбутніх соціальних педагогів у процесі різних видів соціально-педагогічної практики.

Провідними принципами побудови моделі ступеневої практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів є:

Принцип поступового професійного ускладнення соціально-педагогічної практики. Полягає в цілеспрямованому, дозованому

зростанні складності професійних завдань (від ознайомлення з сучасними соціально-педагогічними технологіями через оволодіння типовими професійними вміннями й навичками до самостійного аналізу соціально-педагогічних ситуацій та конструювання й впровадження засобів продуктивного соціально-педагогічного впливу).

Принцип інтеграції. Полягає в утворенні таких спільних завдань: внутрішнього вибору студентом образу професійного взірця або окремих його компонентів (рис, властивостей) як ідеалу власного фахового самовираження і зовнішніх завдань, представлених моделлю ступеневої практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Принцип особистісної орієнтації. Визнає домінантними не зовнішні, а внутрішні чинники навчального процесу, до яких належать психофізіологічні механізми розвитку людини, особистісна мотивація якої спрямована на оволодіння фахом соціального педагога [2].

Ефективність практичного навчання значною мірою зумовлюється: змістом практичної підготовки; методами навчання і характером взаємодії студента й керівника практики; об'єктивними умовами проходження практики; стилем керівництва та оцінювання результативності практики.

Базою для здійснення практичної підготовки студентів під наглядом керівника практики виступають заклади різного відомчого підпорядкування, що умовно об'єднуються на основі наявності серед їх функціональних завдань сегменту соціально-педагогічної спрямованості. Практична підготовка майбутніх фахівців – це період творчого переосмислення теоретичного матеріалу, набутого в аудиторіях вищого навчального закладу, та ґрунт для стимулювання власної пізнавальної активності. Ефективна практична підготовка визначається потужним чинником становлення індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього фахівця.

Розмаїття принципів, підходів і критеріїв практичної роботи ускладнюють процес узгодження теорії і практики, завдань освіти щодо підготовки майбутніх фахівців до конкретної діяльності. У галузі соціально-педагогічної роботи такі розбіжності є відчутнішими, ніж у будь-якій іншій сфері. Це зумовлює виникнення між відповідними установами та навчальними закладами взаємних непорозумінь з приводу невідповідності запропонованих послуг потребам кожної зі сторін. Найістотнішими з них є претензії стосовно:

– рівня та якості підготовки фахівця, якого потребує установа;

– неефективного, з погляду навчального закладу, використання практиканта або молодого фахівця на робочому місці (зазвичай, не за призначенням).

Деякою мірою розрив між теорією та практикою в соціальній сфері спричинений складною інституційною структурою цього виду професійної діяльності [6, 469].

Вивчення нормативних та інструктивних документів Міністерства освіти та науки України, науково-педагогічної й методичної літератури з проблем професійної підготовки соціальних педагогів вищої кваліфікації [5; 6; 7], а також аналіз власного досвіду роботи щодо організації та проведення різних видів соціально-педагогічної практики дають підстави виділити умови ефективної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах. Продуктивним нам вбачається підхід щодо систематизації загалу цих умов на основі його поділу на: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та матеріально-фінансові умови.

До організаційно-педагогічних умов належать: організація єдиної системи практичної підготовки майбутніх фахівців для закладів соціальної сфери регіону; координація усієї роботи з практичного навчання соціальних педагогів вищої кваліфікації на рівні зв’язку: вищий навчальний заклад, заклади соціальної і соціально-педагогічної сфер; залучення майбутніх соціальних педагогів до загальної системи кадрової інфраструктури соціально-педагогічної роботи з населенням регіону; наявність ділових контактів організаторів практики з працівниками соціальної сфери; залучення майбутніх соціальних педагогів до волонтерської діяльності; активне залучення студентів до вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем, що мають місце як у країні загалом, так і в конкретному регіоні зокрема; організація активної пропаганди знань та цінностей соціально-педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічні умови ефективності практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачають: позитивне ставлення керівників різних відомчих секторів регіональної адміністрації до соціально-педагогічної діяльності та розуміння вузівського практичного потенціалу; розуміння і позитивне ставлення керівників різних відомчих секторів, відомств і соціальних служб до важливості належної практичної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери; увагу й

підтримку з боку органів місцевого самоврядування в питаннях підготовки фахівців вищої кваліфікації для соціально-педагогічної діяльності; врахування специфіки цієї підготовки (у плані актуальності й відносної новизни професії); урахування конкретних особливостей регіону для забезпечення оптимально раціональної організації практичної підготовки майбутніх фахівців; диференційований характер практичної підготовки з урахуванням потреб представників різних груп „соціального ризику" в регіоні та потреб і побажань студентів.

Дотримання зазначених умов забезпечує оптимальний режим функціонування системи практичної підготовки соціальних педагогів на регіональному рівні, незалежно від адміністративно-територіального типу регіону й особливостей соціально-педагогічної діяльності та потреб клієнтів.

До матеріально-фінансових умов ефективності практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів належать:

1) достатня матеріально-фінансова база практичного навчання, що передбачає: фінансування міністерствами та відомствами; наявність відповідних приміщень, насамперед – аудиторій, обладнаних комп'ютерною технікою, аудіо- й відеоапаратурою; наявність бібліотечного фонду; підготовку проектів і одержання ґрантів;

2) базовий та кадровий потенціал для практичної підготовки соціальних педагогів, а також матеріальні та фінансові можливості для підготовки методистів практики й стимулювання їхньої праці.

Комплексний підхід до проблеми ефективності практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів зумовлює необхідність аналізу низки специфічних складників, що впливають на якість підготовки та пов'язуються з її учасниками.

Найпершим з таких складників є *соціальний заклад,* що виступає в якості бази практики. Він повинен адекватно поєднувати свої обов'язки з наданням можливостей навчання фахівцям-початківцям. Керівник соціального закладу має забезпечити підтримку з боку обслуговуючого персоналу, потрібну для здійснення ефективної практичної діяльності. Участь у практичній підготовці майбутніх фахівців для соціальної служби не завжди є рентабельною. Однак ці витрати виправдані такими перевагами, як безпосереднє ознайомлення соціальних працівників з провідними тенденціями соціальної освіти, участь у підготовці та змога підбору нових

кадрів, підвищення якості соціального обслуговування, залучення студентів-практикантів до безпосередньої роботи соціальної служби, поповнення із числа студентів-практикантів лав волонтерських загонів для здійснення соціально-педагогічної роботи в регіоні [3, 82].

Ефективність практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів також значною мірою залежить від рівня підготовки та професійної компетентності *керівників практики*. Як відомо, власне керівники практики опікуються підбором баз практики, укладанням відповідних договорів, визначають навчальні завдання для кожного виду практики та аналізують хід практики, налагоджують взаємини студентів із працівниками бази практики, беруть участь у настановних і звітних конференціях, досліджують результати практики студентів а також оцінюють проведення й проходження практики загалом, результати кожного студента зокрема. Як свідчить аналіз, здебільшого діяльність керівників практики оцінюється без урахування великого обсягу роботи поза навчальним розкладом, пов'язаного з налагодженням міжособистісних стосунків студентів і співробітників закладів, що є базами практики. Організація та підтримання зв'язку між навчальним закладом і установою, в якій відбувається практична підготовка студентів, є складним завданням, що вимагає значних організаторських зусиль. До того ж, відповідальність за виконання програми практики з урахуванням індивідуальних потреб і побажань студентів також лежить на організаторах практики [1].

Сама сутність процесу практичної підготовки унеможливлює перебування *студента* в позиції пасивного слухача. Умови практики вимагають від майбутнього фахівця активної свідомої участі під час «професійної апробації» для того, щоб наблизити цей процес якомога більше до своїх потреб: до обраної кваліфікації, місця майбутньої роботи чи кола наукових інтересів.

Проте цілком поширеними є випадки виникнення протиріч між умовами проходження соціально-педагогічної практики майбутніми фахівцями та визначеними ними перспективами професійного зростання або їх недорозвиненістю. Такі протиріччя зумовлюються:

– конкретизацією змісту практики як комплексу навчальних завдань у відповідності до специфіки певних закладів, що виступають базами соціально-педагогічної практики;

– певним дефіцитом спектру закладів соціально-педагогічного спрямування в регіонах;

– формалізованим підходом до проблеми врахування потреб особистісного розвитку майбутніх соціальних педагогів при закріпленні їх за конкретними базами соціально-педагогічної практики;

– недостатністю досвіду соціально-педагогічної взаємодії студента в якості компетентного джерела втручання в певні ситуації соціальної взаємодії.

Власне тому, на нашу думку, для оптимізації організації соціально-педагогічної практики такими важливими є:

– формування кожним студентом індивідуального професійного портфоліо з відповідними складовими, однією з яких є поетапний план його особистісного професійного становлення;

– складання індивідуального плану проходження практики майбутнім соціальним педагогом у сполученні завдань загальної фахової підготовки та завдань його професійного зростання.

Практична підготовка, зазвичай, ґрунтується на припущеннях чи сподіваннях, що студент є дорослим свідомим слухачем, здатним і готовим взяти на себе відповідальність за проходження навчального процесу. Для більшості студентів це є новою вимогою, до якої вони не завжди готові. Тому практична підготовка вимагає від студентів значних зусиль в аспекті формування у них почуття відповідальності за власні дії та благополуччя інших людей, до долі яких вони стають причетними через надання послуг під час проходження практики [4, 8].

У процесі практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів як чинник її ефективності не можна не враховувати потреби *клієнта* чи *групи клієнтів*. Запобігаючи такому негативному явищу, як зниження якості обслуговування клієнтів установ соціально-педагогічного спрямування через процес практичного навчання майбутніх фахівців, від усіх сторін організації практики вимагається ретельне планування відповідної діяльності студентів. На практиці, певні соціальні служби інколи виокремлюють групи клієнтів, розгляд справ яких передається від одного студента-практиканта до іншого. Буває, що клієнти навіть пишаються своєю роллю у професійній орієнтації майбутніх соціальних педагогів. Проте в такому досвіді, винятково через недостатню часову дію на арені

українського суспільства соціальних педагогів, зовсім не враховано права й обов'язки клієнтів [6].

До того ж, аналіз власного досвіду діяльності щодо організації та здійснення практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів дає підстави стверджувати про наявність у зазначеному процесі суттєвої проблеми. В той час, як майбутній учитель-предметник є чітко зорієнтованим не лише у змісті своєї майбутньої професійної діяльності, а й у специфіці її умовного об'єкту (наприклад, молодші школярі, або учні середніх і старших класів), майбутній соціальний педагог, зазвичай, проходить фахову підготовку маючи за орієнтир лише зміст фахової соціально-педагогічної діяльності. Відповідно до нього, досить широким (і специфічним) є не лише спектр професійних умінь соціального педагога, але й мережа закладів соціально-педагогічного спрямування – осередків його професійної діяльності. Відповідно, навіть у межах певної спеціалізації (як от «соціально-правовий захист») соціальний педагог може працювати в:

– освітніх закладах (дошкільних, загальноосвітніх, професійних, вищих, спеціальних);

– позашкільних освітньо-виховних закладах (будинках і палацах дитячої творчості та ін.);

– комунальних установах (дитячо-підліткових клубах, центрах соціальної реабілітації тощо);

– установах Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді (центрах, управліннях та ін.);

– установах державної влади (відділах у справах захисту дітей виконкомів рад народних депутатів);

– закладах Міністерства внутрішніх справ (відділах у справах неповнолітніх, слідчих ізоляторах, виправних колоніях);

– громадських організаціях.

Умови невизначеності з місцем майбутнього працевлаштування студентів спеціальності «Соціальна педагогіка « спричиняють відсутність чітко окреслених перспектив: по-перше, щодо організаційної специфіки реалізації їх майбутньої професійної діяльності в межах установи конкретного виду; по-друге, щодо формування типових портретів об'єктів їх професійного впливу.

Такі обставини, з нашої точки зору, суттєво ускладнюють дотримання (на предметному рівні) принципу наступності в реалізації практичної

підготовки майбутніх соціальних педагогів. Зазначена проблема, в свою чергу, ставить під загрозу процес професійної адаптації майбутніх фахівців, однією з провідних умов якого визначено не лише поетапність у набутті когнітивної, операційної, комунікативної та організаційної компетентностей, але й наявність відповідних змін у самооцінці студентом себе як майбутнього професіонала. Зрозуміло, що для позитивної динаміки цієї складової «Я-концепції», в контексті практичної підготовки майбутнього фахівця, необхідним є визначення такого універсального критерію, який би був визначальним для ефективної професійної взаємодії соціального педагога в цілому. Теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної діяльності свідчать, що таким критерієм може виступати така особистісно-професійна якість соціального педагога, як толерантність.

Висновки. Отже:

1. Аналіз сучасного педагогічного доробку показав, що в дослідженнях науковців недостатньо приділено увагу питанню практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів, яка виступає потужним інтегруючим складником підготовки фахівця до професійної діяльності. Під професійною підготовкою майбутніх соціальних педагогів розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи. Практичну підготовку майбутнього соціального педагога слід розглядати як провідний структурний елемент цілісної системи професійної підготовки, пріоритетну форму навчальної діяльності.

2. Провідними принципами побудови моделі ступеневої підготовки майбутніх соціальних педагогів в процесі різних видів соціально-педагогічної практики є: принцип поступового професійного ускладнення соціально-педагогічної практики; принцип інтеграції; принцип особистісної орієнтації.

3. Умови ефективної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах освіти можна класифікувати за такими напрямами: організаційно-педагогічні; психолого-педагогічні; матеріально-фінансові.

4. Важливими специфічними чинниками ефективності соціально-педагогічної практики є: особливості бази практики (тип закладу, рівень досвідченості у здійсненні соціально-педагогічного впливу фахівців та установи в цілому, ступінь укомплектованості штату тощо), професійна

компетентність керівників практики від ВНЗ, рівень професійної визначеності студента, потреби клієнта або групи клієнтів.

Перспективним напрямом подальшого вивчення проблеми практичної підготовки студентів вищого навчального закладу спеціальності “Соціальна педагогіка ” ми вважаємо вироблення та апробацію наскрізної моделі соціально-педагогічної практики, стрижневим компонентом якої виступає формування толерантності – базової особистісно-професійної якості соціального педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / [авт. тексту А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола]. – К., 2002. – 164 с.

2. Артюшкіна Л.М. Ступеневий підхід до практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів / Л.М. Артюшкіна, О.М. Полякова // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2002. – С. 20–27.

3. Волков К.М. Деякі питання зв’язку педагогічної науки і педагогічної практики / К.М. Волков // Радянська педагогіка. – 1970. – № 9. – С. 80–83.

4. Гуслякова Л.Г. Образовательные программы и формы подготовки специалистов в области социальной работы / Л.Г. Гуслякова // Актуальные проблемы социологии, психологии и социальной работы. – Барнаул, 1995. – Вып. 4. – С. 6–11.

5. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / К.В. Корсак. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.

6. Фалинська З.З. Модель неперервної практичної підготовки у вищих навчальних закладах / З.З. Фалинська // Збірник наукових праць в сучасній інформаційній технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ–Вінниця: ТОВ „Вінниця”, 2006. – Вип. 9. – С. 467-471.

7. Шапиро Б.Ю. Предметно-профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация / Б.Ю. Шапиро // Социальная работа. – 1992. – Вып. 5. – С. 81–101.

УДК 378.371

М.В. Іващенко

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ТЬЮТОРА

У статті розглянуті складові професійної компетентності тьютора та аспекти використання мультимедіа. Визначено особливості мультимедійних засобів та їх місце в процесі формування компетентності майбутніх тьюторів.

В статье рассмотрены составляющие профессиональной компетентности тьютора и аспекты использования мультимедиа. Определены особенности мультимедийных средств и их место в процессе формирования компетентности будущих тьюторов.

The article considers the components of professional competence of tutors and the use of multimedia. Identified features of multimedia and their place in the process of building competencies for future tutors.

У зв'язку з вибором України шляху інтеграції до світового освітнього простору цілком закономірною є необхідність зміни пріоритетних напрямів підготовки майбутніх педагогів з метою забезпечення їх спроможності існувати та конкурувати в оновлених умовах здійснення процесу освіти. За цих умов педагог має навчати орієнтуватися, творчо опрацьовувати й аналізувати різнотипну інформацію, виділяти головне, робити висновки, застосовувати її на практиці, тобто формувати критично мислячу, компетентнісно орієнтовану, здатну до самостійного життя особистість. Виникає безперечна необхідність надання різноманітних освітніх пропозицій слухачам (учням, студентам) для побудови та реалізації особистої освітньої програми, що обумовлює впровадження технології тьюторської діяльності в педагогічну освіту. Формування компетентності майбутнього тьютора вимагає забезпечення умов активного включення студентів до пізнавальної діяльності за рахунок особистісної орієнтації та підсилення творчої складової процесу навчання, розвитку логічного мислення. Усього цього можна досягти за рахунок використання можливостей створення і сумісного використання значних обсягів текстового, звукового, візуального матеріалу мультимедіа, що є потужним засобом переходу процесу навчання на якісно новий рівень.

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що фундаментальні дослідження з окресленої проблеми практично відсутні, проте слід зазначити, що окремі її аспекти вивчені як вітчизняними так і закордонними дослідниками. А саме:

- основи тьюторської діяльності висвітлюють: О. Андреєв, Л. Бендова, Є. Волошина, Т. Койчева, Е. Комраков, В. Кухаренко, Т. Ковалева, С. Мануйлова, Н. Нємова, В. Овсянніков, О. Плахотник, О. Попович, Н. Рибалкіна, С. Федотова, М. Черемних, Г. Чернявська, С. Щенников та інші;
- інноваційні засоби, методи та форми організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі вивчають: В. Бондар, А. Вербицький, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, Г. Нагорна, М. Приходько, М. Солдатенко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк та інші;

- аспекти компетентнісного підходу в освіті висвітлюють: Г.Васильєва, Г. Ващенко, В. Гриньов, С. Годнік, Л. Карпова, Г. Козберг, В. Козирьов, Ю. Конаржевський, В. Лозова, А. Маркова, Г. Михайловська, Е. Павлютенков, Н. Родіонова, В. Сластьонін, Т. Сущенко, А. Тряпіцина, Е. Шиянов та інші;
- аспекти застосування педагогічних мультимедійних засобів в навчальному процесі висвітлюють вітчизняні та зарубіжні дослідники: Б. Андресен, Д. Белл, В. Биков, Р. Бріен, Н. Вінер, Р. Гуревич, А. Девід, М. Жалдак, Н. Морзе, А. Осін, Є. Полат, І. Роберт, П. Росс, Ю. Рамський, М. Уайт, А. Урсул та інші.

Вивчення матеріалів досліджень зазначених авторів засвідчує відсутність розгляду означеної нами проблеми в аспекті визначення ролі мультимедійних засобів в процесі формування компетентності майбутніх тьюторів, що породжує протиріччя між визначенням важливості та можливостей застосування мультимедійних засобів в освіті загалом та відсутністю розгляду місця мультимедіа у формуванні компетентності тьютора зокрема.

Мета статті – розгляд різних типів мультимедійних засобів та їх формуючий потенціал у напрямі компетентності тьюторів.

У словнику «Термінологія в системі додаткової професійної освіти» коннотація терміна «тьютор» визначається так: «тьютор (у перекладі з англ. – викладач-консультант) – особа, яка полегшує процес навчання, роль якої – бути знаючим партнером своїх слухачів» [1, 74]. Очікування та вимоги до тьюторів, що задаються сучасною системою освіти, безумовно, передбачають певний достатній рівень професійної компетентності, що включає в себе: професійні знання, вміння та навички виконання діяльності, особистісні здібності щодо діяльності в широкому аспекті, налаштованість та бажання її виконувати. Наведемо професійні компетенції, якими повинен володіти тьютор.

Передусім, до компетенцій тьютора необхідно віднести професійну педагогічну компетентність. Володіння сучасними продуктивними технологіями навчання («Навчання в співробітництві», «Метод проектів», «Розвиток критичного мислення через читання та писання», «Різнорівневе навчання», «Модульне навчання» тощо) дозволяє досягти інноваційної якості навчання. До того ж тьютор повинен на високому рівні володіти прийомами особистістно-орієнтованої педагогічної технології,

креативністю, комунікабельністю; повинен легко пристосовуватися, опановувати та використовувати нові технології, що з'являються.

Важливою складовою є компетентність у сфері андрагогіки, що в роботі тьютора виражається в умінні наділяти процес навчання практико-орієнтованим, професійно значущим характером.

Комунікативні і психолого-педагогічні параматери тьютора мають бути не менш видатними. Він зобов'язаний демонструвати: уміння підбирати і розробляти навчально-методичні матеріали, оцінювати їх якість з погляду сучасних норм; використовувати в процесі тьюторської діяльності сучасні педагогічні технології, що відповідають конкретній меті відповідної діяльності, стимулюючи активність студентів; уміння створювати мотивацію, вирішувати конфлікти, розвивати співпрацю на основі знання психології міжособистісних стосунків, психології великих і малих груп, вікової психології. Тьютором має бути людина творча, яка володіє педагогічним тактом, артистизмом, розвиненим відчуттям гумору. Разом з тим йому мають бути властиві кмітливість, працездатність, емоційна сприйнятливість і психологічна зіркість, зосередженість, критичність розуму, стійкість в подоланні консерватизму, відстоюванні своїх позицій [2].

Безумовно, ключове значення для тьютора має інформаційна компетентність. Підкреслимо важливість наявності професійної підготовки в сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Проте набагато важливіше для тьютора – готовність опановувати нові для себе технології, моделювати варіанти включення нових технологій в навчальний процес. Тьютор повинен знати: види, можливості, психолого-педагогічні умови застосування мультимедіа в своїй діяльності; методичні основи організації роботи в мережі; основні електронні й мережеві інформаційні ресурси та особливості роботи з ними; особливості організації і проведення тематичних телеконференцій та телекомунікаційних проектів; основи телекомунікаційного етикету. Тьютор повинен уміти оперативно знаходити інформацію, критично оцінювати, обробляти та використовувати її в своїх інтересах. Інформаційно компетентним можна вважати того педагога, який навчився навчатись, оскільки він за будь-яких обставин може знайти інформацію, необхідну для вирішення будь-якої задачі.

Виходячи з перерахованих професіографічних характеристик є очевидним, що тьютор повинен бути висококваліфікованим психологом та педагогом, що здатний в повній мірі використовувати у своїй діяльності новітні інформаційно-комунікаційні та педагогічні технології. Проте для забезпечення функціонування системи навчання з тьюторським супроводом виняткової ролі набуває послідовна система заходів, що спрямована на стимулювання бажання майбутнього педагога реалізувати зазначені технології у своїй діяльності, усвідомлення власної ролі у вирішенні соціальних та моральних проблем освіти, неможливості постійного їх уникнення, а також необхідності трактувати їх як нагоду отримати нові знання та досвід для майбутнього, тобто наявність стійкої мотивації до здійснення відповідної діяльності.

Отже, процес підготовки тьютора-професіонала повинен здійснюватись в умовах діалогічності та інтерактивності, що вимагає активізації образного мислення. А це означає, що навчальний матеріал повинен відтворюватись у вигляді образів. Технологією, що окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей, візуалізує думки, інформацію, знання, способи педагогічної комунікації, тим самим корегує традиційні форми організації навчальної діяльності за рахунок стимуляції синтетичного мислення правої півкулі мозку є мультимедіа.

Термін «мультимедіа» розглядається в таких аспектах: технічний – як конкретний мультимедійний технічний пристрій (діяльність користувача направлена на обслуговування); семантичний – як інформація певного змісту, дизайну, інтерфейсу навчального мультимедійного засобу (діяльність направлена на розуміння); прагматичний – як комунікація, обмін способами діяльності, поширення знань за рахунок завантаження, передавання файлів, пошуку, обміну даними (діяльність направлена на застосування). Технічний аспект, в свою чергу, поділяється на апаратне та програмне забезпечення (наприклад мультимедіапроектор відноситься до апаратного забезпечення, а відео лекція – до програмного). Семантичний аспект передбачає поділ мультимедіа на статичні – текст, графіка, зображення (користувач сам визначає тривалість перегляду), динамічні – кіно, відео, звукозапис (тривалість відтворення задається в процесі створення автором) та інтерактивні – інтерактивне кіно, відео, текст, графіка, анімація, моделювання, віртуальна

реальність на комп'ютері чи мережі Інтернет (користувач має можливість вільного доступу до інформації та її компонентів). З точки зору прагматичного аспекту мультимедіа поділяються на засоби масової інформації – кіно, радіо, телебачення, преса, диски, відео (призначені для доставки інформації), мультимедіа індивідуального користування – телефон, факс, електронна пошта тощо (обслуговують індивідуальні контакти), навчальні мультимедіа – навчальні відео програми та фільми, освітні портали, програмні засоби навчального призначення, цифрові освітні ресурси, навчальні колекції текстів, графіки, звукового ряду (призначені для оволодіння знаннями, вміннями та навичками, узагальнення набутого досвіду).

Розгляд аспектів впровадження мультимедійних технологій в освіті подекуди обмежують розумінням їх як технічного засобу навчання або комп'ютерно орієнтованого засобу навчання, якому притаманні характерні ознаки: можливість об'єднання інформації, представленої в різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація), інтерактивний режим роботи тощо [3]. Проте мета найбільш відомих та часто вживаних мультимедійних електронних навчальних матеріалів – електронні підручники, навчальні посібники, комп'ютерні задачники, самоучителі, навчальні презентації, гіпертекстові інформаційно-довідкові системи (архіви, каталоги, довідники, енциклопедії, атласи, тестуючі та моделюючі програми-тренажери, освітні програми з інтерактивними та ігровими елементами) – викликати пізнавальний інтерес, бажання опановувати та отримувати емоційне задоволення від навчання. Крім того засоби мультимедіа характеризуються функціональним чи методичним призначенням [4].

З позицій функціонального (методичного) призначення, мультимедійні засоби в процесі формування компетентності майбутніх тьюторів забезпечують: подачу навчальної інформації та задають напрямок навчання, виходячи з наявних у студентів знань, індивідуальних можливостей та інтересів (мультимедійні лекції, презентації, електронні підручники тощо); визначення рівня підготовленості студента (мультимедійні тестуючі комплекси, інтерактивні опитувальники тощо); конструювання програмних засобів, підготовки чи генерування навчально-методичних матеріалів (програмне забезпечення, конструктори та шаблони для створення навчально-методичних матеріалів); імітаційне моделювання (моделюючі програми-тренажери, віртуальні світи тощо);

управління діяльністю студентів під час виконання роботи (Whiteboard, спільна робота з додатками тощо); автоматизацію процесу організації навчання (мультимедійні бази даних, мультимедійні системи підтримки прийняття рішень тощо); різні види навчально-ігрової діяльності (Вебтури, освітні програми з інтерактивними та ігровими елементами тощо).

Виходячи з того, що мультимедіа є виключно корисною і плідною освітньої технологією, завдяки притаманним їй якостям інтерактивності, гнучкості, інтеграції різних типів мультимедійної навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості учнів і сприяти підвищенню їх мотивації, незаперечним є той факт, що тьютор повинен вміти створювати й активно використовувати цей потенціал в своїй майбутній професійній діяльності. З цією метою, в процесі формування компетентності тьютора, ми пропонуємо використовувати сценарну стратегію Андресена, яка забезпечує ознайомлення з можливостями їх створення та використання в навчальному процесі.

Сценарій 1. Використання лінійної подачі мультимедіа-додатків. Лінійна структура подачі змісту послідовно проводить студентів через окремі етапи засвоєння знань (аналогічно книзі чи традиційній лекції). Студенти під час роботи мультимедіа-програми обмежені у виборі змісту навчального матеріалу, закладеного розробником. У зв’язку з цим лінійну подачу матеріалу доцільно використовувати у випадках, коли студент не має достатньо знань в предметній галузі, що вивчається. Індивідуалізація навчання досягається за рахунок можливості самостійного засвоєння розділів навчального матеріалу.

Сценарій 2. Використання нелінійної подачі мультимедіа-додатків. Їх структура може бути подана ієрархічно чи сукупністю таблиць в реляційних базах даних з відношенням «один до багатьох» або «багато до багатьох» між комірками таблиці. Найпоширеніший вид подачі інформації в таких додатках заснований на технології гіпертексту та гіпермедіа, де окремі елементи інформації містять статичні чи динамічні посилання. Інтерактивність нелінійної подачі застосовується у випадках, коли користувач має певні загальні або окремі знання в предметній галузі, а також за умови необхідності та доцільності самостійного вивчення матеріалу, свободи формування індивідуальної траєкторії навчання.

Сценарій 3. Навчальна програма або навчальний курс. Додатки цього типу дозволяють розбити складні задачі на частини та допомагають

структурувати послідовність виконання навчальних задач. Як організаційні форми застосовуються ділові ігри, змагання чи дослідження, в яких використовуються засоби активізації пізнавальної діяльності, а мультимедійний додаток забезпечує необхідну підтримку. Робота над такими додатками переважно самостійна, її результати оцінюються під час підсумкових форм контролю знань. Саме ці навчальні додатки є засобом розв'язання нетривіальних задач, оскільки більшість з них вимагають прийняття нестандартних рішень.

Сценарій 4. Створення мультимедіа. Студенти є творцями, авторами мультимедіа-додатків. Рекомендовані до використання викладачем у випадках, коли необхідно надати можливість студентам демонстрації та структурування знань; продемонструвати критичне та неординарне мислення, здатність розмірковувати та вирішувати завдання. Викладач за цих умов може займати як роль спостерігача, так і роль радника у виборі засобів створення мультимедіа-матеріалів або структурування думок та ідей [5].

Підводячи підсумки, необхідно зазначити, що використання мультимедійних засобів дозволяє підвищити ефективність процесу формування компетентності майбутніх тьюторів за рахунок розвитку творчих, комунікативних та соціальних здібностей, пізнавального інтересу, розширення можливостей індивідуалізації та диференціації, здатності до самоосвіти, самонавчання та саморозвитку, вміння застосовувати отримані знання на практиці, в результаті чого прищеплюються навички роботи з сучасними технологіями, що сприяє адаптації до швидко мінливих соціальних умов для успішної реалізації своїх професійних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного педагогического образования: словарь / Х.А. Беков, С.В. Широбоков, И.И. Кирьянов и др. – М. : ИПК госслужбы, 2001. – 107 с.

2. Слогаемые профессиональной компетентности тьютора. Режим доступу: www.Letopisi.Ru

3. Освітні технології : Навч. - метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; За ред. О.М. Пєхоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

4. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: – автореферат диссертации на соискание ученой степени докт. пед. наук. – М., МЭСИ, 1999. – 41 с.

5. Мультимедиа в образовании : специализированный учебный курс / Бент Б. Андерсен, Катя ванн ден Бринк ; авторизированный пер. с англ. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с. : ил. – (Информационные технологии в образовании).

УДК 371.013(075.8):004.08

Н.В. Кононец
Полтавський державний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПІВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБОМ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА

У статті проаналізовано проблему індивідуалізації навчання; подано авторське визначення індивідуалізації навчання засобом електронного підручника; розкрито принципи індивідуалізації навчання студентів засобом електронного підручника.

В статье анализируется проблема индивидуализации обучения; дается авторское определение индивидуализации обучения средством электронного учебника; раскрываются принципы индивидуализации обучения студентов средством электронного учебника.

In the article an author analyses the problem of individualization of teaching, gives author determination of individualization of teaching of electronic textbook a mean, exposes principles of individualization of teaching students the mean of electronic textbook.

Постановка проблеми. Проблема організації індивідуалізації навчання студентів у навчально-виховному процесі аграрних коледжів є однією з актуальних у сучасній педагогіці. Склалася ситуація, коли існуючі способи і форми проектування і здійснення індивідуалізації навчання студентів вимагають осмислення, корекції та нових педагогічних рішень. Це насамперед обумовлено розширенням поля самостійної діяльності студентів в умовах залучення до процесу пізнання ІКТ, які формують навички самоорганізації та самонавчання [3].

Європейський простір вищої освіти передбачає індивідуалізацію навчання з акцентами на самостійній роботі студента, використання нових інформаційних технологій, консультативну функцію викладача. Польський учений Кшиштоф Павловський відзначає, що для українських ВНЗ організація індивідуальної роботи студента є дуже гострою проблемою, розв'язанню якої суперечить традиційний підхід до навчального процесу як до учіння, до аудиторних занять і виконання завдань викладача. Збільшення часу на самостійну роботу студентів виступає, як правило, у формі виконання таких завдань у більшому обсязі, де на самостійний творчий пошук не вистачає часу. Існуюча система не наважується «відпустити віжки». До того ж українська освітня дійсність опирається розвитку самостійності студента через недостатню забезпеченість навчальною літературою, альтернативними джерелами інформації [6].

Розв'язанню цих проблем сприятиме організація індивідуалізації навчання студентів засобом електронного підручника (далі ЕП) – універсального інтерактивного гіпермедійного методичного та дидактичного підручника, який містить широке коло питань з тем однієї дисципліни (або різних навчальних дисциплін), викладених у компактній формі гіпертекстового середовища, та призначений для використання у навчальному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема індивідуалізації навчання привертала увагу видатних педагогів та науковців таких як: Ю. Бабанський, Д. Белухін, О. Гребенюк, А. Кірсанов, Є. Климов, Я. Коменський, К. Лебедєва, І. Лернер, Е. Паркхерст, Г. Песталоцці, С. Рубінштейн, І. Унт, А. Хуторський та інші. Проблема індивідуалізації навчання була предметом дисертаційних досліджень В. Єремеєвої, М. Жигалик, Ю. Іванова, Г. Кулешової, Л. Нечволод, Т. Пащенко, Д. Таушана, Т. Труханової, І. Шимко, та ін.

Аналіз наукових праць та досліджень засвідчує недостатню *розробленість проблеми індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів за допомогою електронного підручника.* Незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених процесу індивідуалізації навчання студентів, багато питань цієї складної проблеми залишаються поки що не з'ясованими.

Аналізуючи різні підходи до визначення індивідуалізації навчання у світлі проблеми розробки та використання електронних підручників як засобів індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів та узагальнюючи досвід науковців, подаємо наступне авторське визначення. З одного боку, індивідуалізація навчання засобом електронного підручника – це така організація процесу навчання студентів в аграрних коледжах, яка дає студенту можливості індивідуального вибору змісту і методів, ухвалення рішень, самоаналізу, самооцінки у сфері навчання з метою самостійного вибору власного змісту навчання та сприяє розвитку самосвідомості, самостійності і відповідальності. З другого боку, індивідуалізація навчання засобом електронного підручника – це напрям у розвитку інноваційних освітніх технологій, що дозволяє реалізовувати відповідні дидактичні принципи навчання та забезпечувати індивідуальну освітню траєкторію розвитку кожного студента.

Актуальність дослідження зумовлена соціальною та педагогічною значущістю проблеми створення електронних підручників для індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів.

Мета статті – визначити та дослідити принципи індивідуалізації навчання студентів засобом ЕП.

Виклад основного матеріалу. Індивідуалізація навчання засобом ЕП передбачає індивідуально орієнтовану допомогу студентам усвідомлення власних потреб, інтересів, цілей навчання; створення умов для вільної реалізації природних здібностей і можливостей; підтримку студента у творчому самовтіленні; підтримку студента у рефлексії. ЕП практично розв'язує проблему індивідуалізації навчання. Маючи як партнера комп'ютер, як засіб навчання – електронний підручник, студенти можуть багаторазово повторювати матеріал у зручному для себе темпі, місці, контролювати ступінь засвоєння матеріалу. Простір електронного підручника під час індивідуалізації навчання необмежений. ЕП може використовувати різні прийоми та засоби і здійснювати індивідуалізацію навчання у вигляді самостійного освоєння теоретичного матеріалу предмета в аудиторії і позааудиторно; виконання індивідуальних завдань на занятті і після них; роботи з окремими частинами ЕП (вправи, лабораторні роботи, практичні, контрольні, тестування); здійснення інтерактивного навчання (на сторінках off-line) у середовищі ЕП та під час виходу з нього у мережу Інтернет; здійснення диференціації навчання за допомогою використання різнорівневих завдань; організації наукової, пошукової, науково-дослідної роботи.

Індивідуалізація навчання студентів засобом електронного підручника ґрунтується на таких принципах: природовідповідності, етапності, паритетності, усвідомленої перспективи та свободи вибору. Розкриємо суть кожного з них.

1. Принцип природо відповідності полягає в тому, що ЕП як засіб індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів має відповідати віковим особливостям студентів та рівню їх розвитку, ураховуючи їх природні індивідуальні здібності та інтереси. Він є основою для врахування дидактичного принципу індивідуального підходу. Я.А. Коменський (основоположник принципу природовідповідності та його наукового обґрунтування) зазначав: «Учи відповідно до природи». Згідно з

Я. Коменським, природо відповідність, з одного боку, означає навчання, відповідне особливостям віку, а з другого – відповідність законам природи взагалі [4]. Обґрунтовуючи цей принцип, Я.А. Коменський підпорядковував навчально-виховний процес законам розвитку природи, а також людини як свідомої частини цієї природи.

Глибоко дослідив принцип природовідповідності і К.Д. Ушинський, який поставив вимогу щодо «відсутності надмірного напруження і надмірної легкості» у процесі навчання. Він зазначав, що навчання не повинно бути легким, але треба полегшити студентам складний процес навчання. Важливо, щоб навчання було діяльним, інтенсивним, адже природний стан студента активний,він постійно розвивається. К. Ушинський також зосереджував увагу на тому, що природовідповідному навчанню мають слугувати і міжпредметні зв'язки. Зв'язки між предметами викладання повинні стати виявом загального зв'язку та єдності світу [9].

Принцип природовідповідності визначає студента основним суб'єктом педагогічного процесу; передбачає проектування мети освіти як найповнішого розвитку індивідуальних здібностей, реалізації індивідуально-особистісного життєвого проекту, визначення життєвих планів і способів самореалізації [7].

Цей принцип реалізується через комплекс правил, дотримання яких є необхідною умовою ефективності ЕП як дидактичного засобу індивідуалізації навчання:

1. В ЕП навчальний матеріал подається у контексті практичної значущості і формується для пізнання у напрямку від явища (з анімованим поданням, наприклад комп'ютерна анімація, презентація, відео) до його суті з аналізом структури та властивостей.

2. В ЕП навчальний матеріал у межах дисципліни подається в ієрархічно-структурованому вигляді.

3. В ЕП навчальний матеріал кластеризується за типом складності і ранжирується за кількістю складностей.

4. Під час індивідуалізації засобом ЕП процес навчання ведеться через зону ближнього розвитку.

5. У процесі індивідуалізації засобом ЕП процес навчання здійснюється з урахуванням природного формату домінування здібностей студента.

6. Під час індивідуалізації засобом ЕП навчання повинно проводитися у середовищі допустимої складності.

7. Процес індивідуалізації засобом ЕП відбувається з урахуванням властивостей характеру студентів.

Необхідно зазначити, що ці правила тільки в комплексі через ЕП вирішують проблему використання принципу природовідповідності при індивідуалізації навчання й роблять цей процес досить ефективним.

2. Принцип етапності під час індивідуалізації навчання з використанням ЕП забезпечує виконання кожної дії у тій послідовності, яка визначається змістом ЕП та власними пріоритетами студента, метою його діяльності, оцінкою результатів, їх аналізом і зіставленням з метою, що визначає циклічність навчальної дії, та корекцією результатів,якщо треба [1].

Узагалі етапність навчання полягає у тому, що знання, які студент отримує у процесі навчання, необхідно розбити на послідовні етапи (навчання від більш простих явищ до більш складних) [5]. Тому індивідуалізація роботи студента з ЕП складається з таких етапів:

1. Визначення завдання, яке студент хоче виконати.
2. Визначення необхідних умінь для виконання завдання розбивається на такі дії: уважне прочитання завдання та визначення його мети; визначення типу завдання; необхідні теоретичні вміння та практичні навички; вибір програмного додатка для розв’язання завдання; вивчення методичних рекомендацій щодо виконання завдання (якщо треба).
3. Безпосереднє виконання завдання. Опис виконаних дій, звіт про виконану роботу (якщо умова завдання цього вимагає).
4. Перевірка правильності виконання.
5. Виправлення допущених помилок (корекція).
6. Оцінювання своєї роботи самим студентом та викладачем.

Принцип етапності індивідуалізації навчання студентів засобом ЕП дозволяє втілити дидактичний принцип системності у процесі навчання. При цьому перебіг індивідуалізації навчання забезпечує студентам опанування необхідного обсягу знань, формування практичних загальнонаукових і професійних умінь і навичок в оптимальних для цього умовах, якими є саме середовище ЕП. Отже, тут діє принцип не тільки системності, а й послідовності навчання. Набуття студентами вмінь систематично вивчати навчальний матеріал, здійснювати свою навчальну

діяльність у логічній послідовності найкраще дозволяє метод студентського портфоліо, який включено до ЕП. Він дозволяє студенту набути вмінь щодо планування своєї самостійної роботи, визначення пріоритетних завдань, дотримуватися логіки вивчення предмета, реалізуючи тим самим принцип етапності індивідуалізації навчальної діяльності у процесі використання ЕП на практиці.

3. В основу принципу паритетності покладено ідею особистісно-орієнтованого та гуманістичного підходів до навчання. Цей принцип під час індивідуалізації навчання засобом ЕП вимагає суб'єктивної взаємодії у тандемі «викладач–студент». Тут студент має бути максимально активним, а викладач повинен виконувати рольконсультанта-координатора. Цей принцип вимагає дотримання правила: ЕП повинен звільнити викладача від виконання суто інформаційної функції і створити умови для яскравішого прояву консультативно-координаційної функції [10]. Крім того, принцип паритетності вимагає встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, та застосування активних, інноваційних методів і форм навчання [1].

Тільки за умов суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправного навчального співробітництва й взаємодії можливий гармонійний розвиток особистості студента. Утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин, перехід від монологу до діалогу в педагогічній діяльності – конкретні форми прояву гуманізації процесу навчання та індивідуалізації навчання засобом ЕП. Гуманізація процесу навчання в аграрному коледжі – це спрямованість на особистість, повага достоїнства студента й довіра до нього.

Під час індивідуалізації навчання засобом ЕП викладач виконує роль більше організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння спрямовані не просто на контроль знань, умінь і навичок (ЗУН), а на діагностику їх діяльності. Головна функція викладача – допомога студентові у процесі усвідомлення індивідуальних здібностей і нахилів як суб'єкта навчального процесу, що і становлять суб'єкт-суб'єктні відносини. Пропонуючи студенту як допомогу ЕП для індивідуалізації навчання, викладач виконує свою головну функцію.

Установленню суб'єкт-суб'єктних відносин сприяють інноваційні методи і форми навчання. Використання середовища ЕП під час

індивідуалізації навчання вже можна розглядати як інноваційний підхід до організації навчального процесу. А різноманітні методи, які пропонуються студентам в ЕП (метод проектів, роботи у співробітництві, портфоліо тощо), розширюють спектр інноваційних методів у поцесі індивідуалізації навчання. За І. Підласим інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті як якісне вдосконалення педагогічної системи [2, 23]. ЕП як відкрите середовище, може втілити інновації на будь-якому етапі у навчально-виховний процес аграрних коледжів.

Американський психолог і педагог Карл Роджерс стверджував, що людям властиво розвиватися у позитивному напрямку. ЕП створює той позитив для індивідуалізації навчання, який сприятиме досягненню дидактичних цілей навчання та розвитку особистості студента. Погляди К. Роджерса [11] можна покласти в основу індивідуалізації навчання студентів засобом ЕП: ЕП як засіб індивідуалізації дозволить студенту легше адаптуватися до змін, які відбуваються у певній галузі під впливом різноманітних чинників і відображаються у процесі вивчення дисциплін; ЕП як засіб індивідуалізації налаштує студента на сприйняття навчального матеріалу крізь призму власного ставлення і розуміння; ЕП як засіб індивідуалізації забезпечить студенту умови для самопізнання власних можливостей і потенціалів, самореалізації, відкриє шлях до самовдосконалення; розуміння навчального матеріалу досягається тільки у результаті індивідуалізації навчання – лише здобуті самостійно знання надовго запам’ятовуються.

4. Принцип усвідомленої перспективи під час індивідуалізації навчання засобом ЕП потребує глибокого розуміння студентом близьких, середніх та далеких перспектив. Він забезпечується створенням умов для глибокого розуміння студентом цілей освіти та професійної підготовки, а також можливості їх успішного досягнення. У процесі реалізації цього принципу студент має усвідомлювати: програму власної діяльності у межах дисципліни; дидактичну мету; значущий для студента та очікуваний результат; необхідність застосування здобутих знань у професійній діяльності.

В основу цього принципу покладено «закон руху вперед», що свого часу був визначений А.С. Макаренком і який означає створення таких умов для навчання студентів, щоб неперервно зростала потреба творити щось нове. А.С. Макаренко у своїх працях про перспективні лінії у навчанні, які

він розглядав як стимул до людської діяльності, зазначав, що виявом близької перспективи є «завтрашня радість», середня перспектива – проект колективної дії, дещо віддаленої в часі; далека перспектива – майбутнє студента чи майбутнє закладу. Наприклад, звичайний набір тексту у текстовому процесорі та використання художніх написів в Adobe Photoshop, створення простих презентації і створення власного відеопроекту тощо. Як далека перспектива – застосування набутих знань у професійній діяльності: наприклад, створення логотипа фірми, на якій студент у майбутньому працюватиме, чи його власної фірми.

Принцип усвідомленої перспективи передбачає дотримання таких правил: на початку індивідуалізації навчання студента необхідно ознайомити з усією програмою курсу, який вивчатиметься індивідуалізовано за допомогою ЕП, розробленою і впровадженою на етапі навчання (семестр, навчальний рік тощо), програму вивчення дисципліни доцільно розмістити в ЕП; у програмі необхідно вказати комплексну дидактичну мету, яку студент повинен усвідомити як особисто значущий очікуваний результат індивідуалізації навчання за допомогою ЕП; ЕП має включати алгоритми навчальних дій для досягнення передбачуваної мети, тобто студента необхідно забезпечити вказівками для досягнення близьких, середніх і віддалених перспектив; на початку індивідуалізації навчання потрібно конкретно описати інтегровану мету індивідуалізації навчання як результатів діяльності.

5. Принцип свободи вибору під час індивідуалізації навчання засобом ЕП ґрунтується на тому, що свобода є необхідною умовою реалізації творчої сутності особистості, оскільки творча самореалізація сприяє індивідуалізації життєвого світу суб’єкта. За В. Давидовичем, свобода є свідомий вибір необхідної і бажаної мети, як відображення можливостей у свідомості студента, передбачення тенденцій майбутнього, їхнє оцінювання з позицій інтересів студента, висунення однієї з можливостей як ідеального образу – мети [8].

Наприклад, з одного богу, студент усвідомлює мету – досконало оволодіти комп’ютерною технікою, оскільки у майбутньому його професійна діяльність як менеджера (фінансиста, бухгалтера агрофірми тощо) буде тісно пов’язана з використанням ПК. З другого боку – комп’ютеризація виробництва є перспективним напрямом технічного

переозброєння виробництва і, як необхідна умова підвищення його ефективності, розвиватиметься надалі швидкими темпами. Тому для студента важливо не відстати від процесу модернізації виробництва та інформатизації суспільства, він має бути затребуваним спеціалістом, висококваліфікованим фахівцем своєї справи, самореалізовуватися у професійній кар'єрі та ін. У цьому випадку свідомий вибір полягає у тому, що студент усвідомлює необхідність працювати вже зараз для досягнення своєї мети: вивчати дисципліни комп'ютерного напряму, не обмежуватися програмним матеріалом, а вивчати предмет поглиблено, самостійно розв'язувати якомога більше завдань, тобто відбувається орієнтація на індивідуалізацію навчання. Зрештою, усвідомлення необхідної і бажаної мети скеровує вибір студента на користь вивчення інформатики і студент переходить до конкретних дій.

Цей принцип передбачає використання природного середовища для навчання студентів та забезпечує у відносинах «викладач-студент» більше свободи, простоти та довіри. Пріоритетом даного принципу є вільне, ненасильницьке навчання, згідно з яким, чим більше студенти збагачуються знаннями, тим більшу свободу вибору мають у майбутньому, тим більше здатні до порядку, тим сильніше відчувають необхідність порядку і тим сильніший на них справляє викладач.

Принцип свободи вибору під час індивідуалізації навчання у процесі використання ЕП полягає у свободі вибору місця для навчання, темпу навчання, завдань для виконання, яку забезпечує гіпертекстовість, інтерактивність та мультимедійність середовища ЕП, велика кількість диференційованих завдань, різноманітних методів, засобів навчання, контролю та корекції, які пропонуються студенту в електронному підручнику.

Висновки. У статті подано авторське визначення індивідуалізації навчання засобом електронного підручника, що сприяє самовихованню та самоосвіті, стимулює інтереси студента та підвищує мотивацію до навчання, підтримує віру у власні сили, що сприятиме у майбутній професійній діяльності ефективному вмінню долати труднощі у роботі, умінню шукати інформацію та раціонально її використовувати, ухвалювати конструктивні рішення. Також визначено та розкрито суть принципів індивідуалізації навчання студентів з використанням ЕП: природовідповідності, етапності, паритетності, усвідомленої перспективи та свободи вибору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / Марина Вікторівна Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Захарова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий (на примере иностранного языка) : автореф. на соискание. учёной степени канд. пед. Наук : спец.13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. В. Захарова. – Якутск. 2008. – 22 с.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика / Коменский Я. А. – М. : Издательство книжного магазина К.И. Тихомирова, 1986. – 291 с.
5. Крушельницька О. В. Управління персоналом : навч. посіб. / О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук. –К. : Кондор, 2003. – 296 с.
6. Павловський Кшиштоф. Трансформація вищої освіти в XXI столітті : польський погляд. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 230 с.
7. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX ст. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : «ОВС», 2001. — 256 с.
8. Растригіна А. М. Педагогіка свободи : методологічні та соціально-педагогічні основи : [монографія] / Алла Миколаївна Растригіна. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 260 с.
9. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. – Т. 4 / Відп. за укр. вид. Г. С. Костюк, С. Х. Чавдаров. – К. : Рад. школа, 1952. – С. 28–451.
10. Фурман А. В., Міні-модель у навчанні: складники обґрунтування / Фурман А. В., Гуменюк О. Е. // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2.– С. 96–108.
11. Guy R. Lefrancois. Psychology for Education. – [7-th edition]. – USA, 1991.

УДК 37.035.6:378.147:351.74/.76(477)

Р.В. Кутовий
Луганський державний університет
внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка

ПРОФЕСІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЗМУ Й ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ

У статті розглянуто особливості патріотизму курсанта вищого навчального закладу системи МВС України в контексті його професійної, службової діяльності та патріотичного виховання як складової професійної підготовки в навчально-виховному процесі.

В статье рассматриваются особенности патриотизма курсанта высшего учебного заведения системы МВД Украины в контексте его профессиональной, служебной деятельности и патриотического воспитания как составной профессиональной подготовки в учебно-воспитательном процессе.

The peculiarities of patriotism of the cadet of a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in a context of his professional, office activity and

patriotic education as a component of vocational training of cadets in teaching and educational process are considered in article.

Постановка проблеми. Уся діяльність ВНЗ спрямована на підготовку фахівця, який не тільки має певну суму знань і професійні навички, але й для якого характерний відповідний рівень сформованості моральних особистісних якостей, патріотизму. Процес формування й розвиток у курсантів професійно необхідних психологічних якостей, моральної самосвідомості, що забезпечать високу готовність випускників ВНЗ до практичної діяльності, має бути побудований з урахуванням особливостей патріотизму правоохоронців, зокрема співробітників органів внутрішніх справ (далі – ОВС), відповідно до наявності специфічних особливостей їх службової діяльності. Реалізація цього завдання дозволить підвищити ефективність патріотичного виховання як одного з пріоритетних напрямів виховної роботи з курсантами, бо закладає основи відданого служіння Батьківщині й народу України.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічну базу нашого дослідження становить література, що розкриває вихідні положення системи патріотичного виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України та інших військових навчальних закладів. Суттєвий інтерес викликають праці В. Дзюби, В. Серебряка, Г. Темка, М. Томчука та ін.

Так, В. Дзюба виявляє як внутрішні, так і зовнішні фактори виховного впливу і на цій підставі розробляє систему заходів щодо удосконалення патріотичного виховання в умовах нинішнього розвитку українського суспільства [2]. У праці Г. Темка і М. Томчука [5] розглянуто сучасні тенденції до військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України. На певну увагу заслуговує дисертаційне дослідження В. Серебряка «Духовно-моральне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України». У роботі автор спирається на те, що духовно-професійне й патріотичне виховання є складовими єдиного процесу [3, 9].

Цікавими для нас є праці, що присвячені розробці певних технологій, методів, засобів патріотичного виховання курсантів. Серед них праці Т. Ісаєнко, В. Ортинського, В. Ряшко, які вивчали роль національних героїчних традицій у патріотичному вихованні курсантів тощо.

Разом з тим у процесі дослідження патріотичного виховання курсантів необхідно також ураховувати специфіку професійної діяльності й

особливості службового становища майбутнього правоохоронця, які визначають їх патріотичний обов'язок. Проте у працях зазначених авторів цей аспект патріотичного виховання курсантів не розглядається.

Мета статті – з'ясувати особливості патріотизму курсанта вищого навчального закладу системи МВС України в контексті його професійної, службової діяльності та патріотичного виховання як складової професійної підготовки у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що правоохоронець виступає у двох соціальних вимірах: 1) людина – представник Вітчизни; 2) людина – представник професії. Відносно першого виміру патріотизм людини в погонах виражається на рівні ставлення до сімейного домострою, співвітчизників, Вітчизни (любов до батька й матері, рідної домівки, землі – малої Батьківщини; шанування сімейних, національних та духовних традицій, батьківських могил тощо).

У другому випадку патріотизм співробітника ОВС має більш громадянський (ніж етнічний або національний) характер, тому що згідно із професійним спрямуванням він покликаний захищати законні права та інтереси українського народу й держави, що регламентується завданнями, передбаченими Законом України «Про міліцію». Зауважимо, що співробітник ОВС як «людина – представник професії» одночасно є: гарантом особистої безпеки окремого громадянина (його приватна роль); представник держави, що забезпечує охорону правопорядку (його соціальна роль) та представником юридичної професії та правоохоронної системи (зміст його професійної ролі).

Щодо цього можна говорити про професійний патріотизм правоохоронця, як різновид, що найповніше відображає специфіку службової діяльності. Поняття «професійний патріотизм правоохоронця» ми характеризуємо як любов співробітника ОВС до своєї професії, відданість своєму службовому обов'язку, народу й державі. Його сутність полягає у тому, що основою професійного життя та її мотивом є ідейна впевненість і віра людини в особисте покликання служити людям і Батьківщині.

Тетраедральний підхід відкриває шлях до розробки методології «з'єднання» інтересів, їх взаємодії: співробітник міліції, маючи власні інтереси, як державна людина повинен насамперед захищати, охороняти й відстоювати інтереси держави, не забуваючи при цьому про захист

інтересів громадян і суспільства в цілому, тому що міліція є найближчою до народу й найчисленнішою групою державних службовців.

Ознакою наявності професійного патріотизму в людини є те, які мотиви переважають у момент обрання міліцейської професії. Професійний патріотизм найменш виражений у тих правоохоронців, мотивом обрання професії яких було тільки покращання свого матеріального добробуту. Навпаки, професійний патріотизм найбільш виражений у тих, які впевнені у своєму покликанні й люблять свою роботу. Саме вони будуть найбільш віддані своєму службовому обов'язку та професії. Відсутність подібної мотивації можна вважати професійною деформацією співробітників ОВС, оскільки, зрештою, це вкрай негативно впливає на рівень виконання ними своїх службових обов'язків. Тому виховання професійного патріотизму курсантів міліції ще у вищому навчальному закладі – це ще й спроба вирішити питання плинності кадрів в органах внутрішніх справ.

Постановка питання в такому ракурсі, а саме: дослідження проблеми патріотизму курсантів – майбутніх юристів-правоохоронців у контексті їх професійної (службової) діяльності, вимагає звернення до таких спеціальних галузей знань, як юридична деонтологія та професійна етика працівників ОВС, які розкривають соціально-нормативний зміст професійної діяльності юриста, її принципів, особливостей і тенденцій подальшого розвитку [4]. Як засвідчує аналіз літератури з названих наукових дисциплін, патріотизм входить до структури моральних принципів професійної етики працівників ОВС [1, 138], є принципом професійної діяльності, складовим елементом професіограмного стандарту співробітника органів внутрішніх справ та компонентом його моральної культури.

Необхідно також зазначити, що високий рівень професійного патріотизму співробітника ОВС передбачає високий рівень його правослухняності та є моральною гарантією законності й правопорядку в підрозділах міліції. Правова культура співробітника ОВС, за якої повага до права та закону є особистим його переконанням, ставить вимоги до забезпечення не просто зовнішньої правомірної поведінки, а й поведінки, заснованої на глибокому усвідомленні важливості та потреби у правових нормах, на переконанні їх справедливості та цінності. Така поведінка є професійно-патріотичною, вона невід'ємна від правової культури, що дозволяє обирати найефективніші шляхи реалізації прав та виконання

обов'язків, засновані на повазі до права, допомагає перетворенню потреб закону в життєву необхідність.

Відповідно до того, що патріотизм – це особливе специфічне відчуття, свідомість, ставлення, дія, ураховуючи соціальне призначення людини, ми визначили структуру патріотизму правоохоронця та його вираження у професійній діяльності співробітника органів внутрішніх справ як ряд еталонних якостей. Вони відбивають сутність патріотизму офіцера органів внутрішніх справ, є професіограмним стандартом та утворюють цілі, результати і критерії ефективності патріотичного виховання курсантів:

1) вірність професійному обов'язку і прийнятій присязі;

2) відданість існуючому державному порядкові, прагнення захищати інтереси держави;

3) свідома підтримка престижу державних установ (правоохоронного органу);

4) повага до державної (відомчої) символіки;

5) вірність нації та врахування національних інтересів;

6) дбайливе ставлення до національного багатства Вітчизни: мови, культури, традицій;

7) законослухняність, нетерпимість до порушень норм права й моралі;

8) гуманне ставлення до людини;

9) соціальна активність, тверда громадянська позиція.

Необхідно звернути увагу й на те, що якісне втілення зазначених еталонних морально-професійних якостей можливе лише на основі розвинутих почуттів любові до малої та великої батьківщини (любов до батьків, шанування сімейних, духовних традицій, батьківських могил; повага до людей похилого віку; любов до рідної домівки, місця народження; любов до місця навчання (навчального закладу, факультету), служби (правоохоронних органів), повага до вузівської, відомчої, державної символіки). Це твердження справедливе з позицій психології, бо практично неможливо виховати в людини шанобливе ставлення до держави, закону, суспільства, якщо в неї не розвинуті почуття поваги до ближнього, співтовариша, колеги та заснована на ній підлеглість старшому офіцерові, керівництву в цілому.

Утвердження у процесі патріотичного виховання перелічених якостей вирішує завдання громадянсько-професійного зростання й водночас відповідає цілям духовно-морального розвитку особистості. Отже, діє

механізм взаємопроникнення різних виховних процесів становлення особистості. Взаємозв'язок професійно-ділових і духовно-моральних якостей, їх вираження у повсякденній трудовій діяльності правоохоронця є показником його професійної придатності.

Більшість освітніх установ, що намагаються підвищити якість процесу формування професійної культури майбутніх фахівців, приділяють належну увагу багатьом освітнім критеріям (успішність, творчість, самовираження тощо). Однак критерій патріотизму, як правило, не розглядається як першорядне завдання. На наш погляд, це пов'язано з тим, що в нашому суспільстві за останні десятиліття склалося неоднозначне і не завжди позитивне ставлення до патріотизму як до явища та особистісної якості. Проте за правильного розуміння і трактування такого явища, як патріотизм можна значно підвищити ефективність процесу формування професійної культури майбутніх фахівців, тому що патріотизм – це феномен багатогранний і виявляється у багатьох сферах: у ставленні до своєї країни, суспільства, праці; відповідальності за свої вчинки, поводженні й способі життя. Патріотично вихований студент, напевно, стане приділяти більше уваги й з більшою відповідальністю ставитися до своєї професійної культури.

Насамперед, це стосується вихованців «правоохоронних» ВНЗ, які за своїм покликанням мають захищати державні й суспільні інтересі. Тому процес патріотичного виховання курсантів у вищих навчальних закладах системи МВС України відбувається у межах загальної професійної підготовки як невід'ємна та обов'язкова її складова.

Концептуальну основу професійної підготовки курсантів закладено у «Настанові з організації професійної підготовки осіб рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України», затвердженої наказом МВС України від 11.07.2006 року № 693 (у новій редакції). Відповідно до цього документа основними завданнями професійної підготовки персоналу ОВС є: 1) оволодіння знаннями і спеціальними навичками для виконання службових обов'язків з охорони громадського порядку, боротьби зі злочинністю та інших оперативно-службових завдань; 2) підвищення професіоналізму працівників органів внутрішніх справ шляхом удосконалення спеціальних навичок; 3) зміцнення зв'язків з населенням, забезпечення працівниками міліції прав людини під час виконання ними службових обов'язків, підвищення рівня загальної

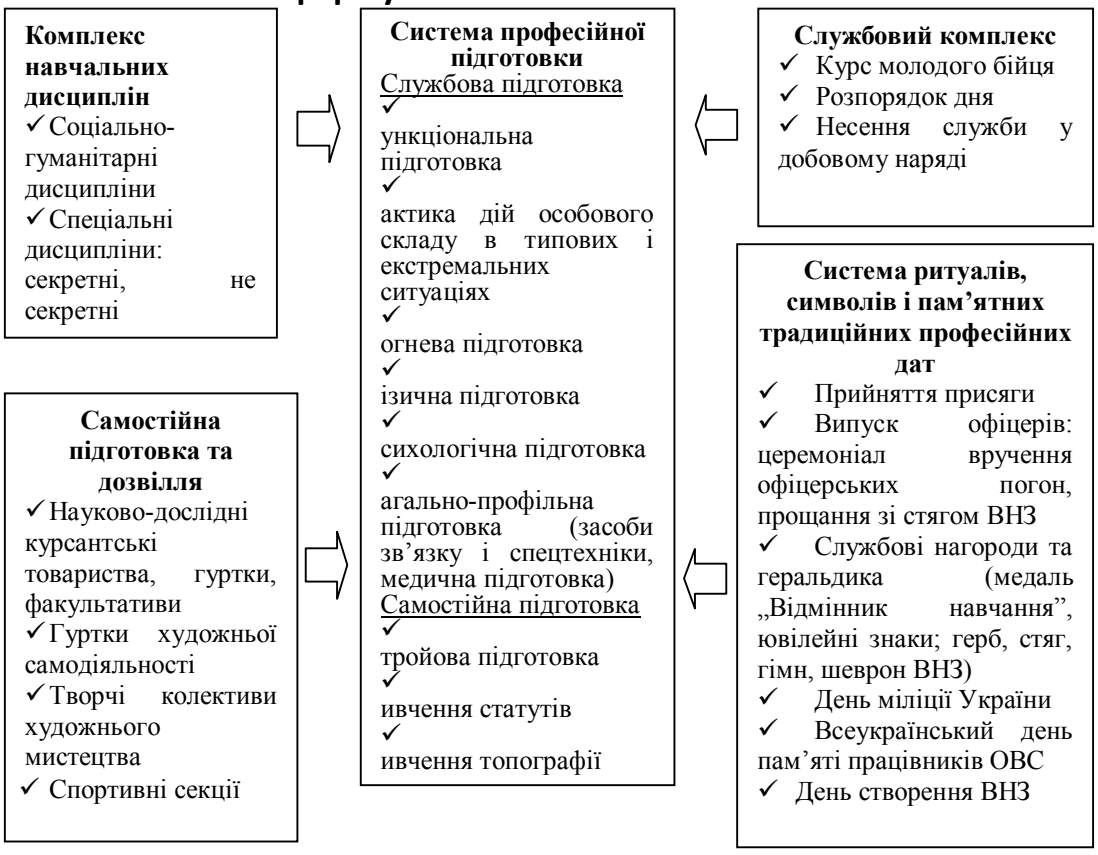
культури рядового і начальницького складу; 4) розвинення у працівників органів внутрішніх справ особистих високоморальних якостей, патріотизму, відповідальності, здібностей до ініціативних дій, сумлінного виконання професійного обов'язку.

Виходячи з перелічених завдань, професійну підготовку персоналу ОВС варто розуміти як нормативно врегульований, організований, безперервний і цілеспрямований процес оволодіння спеціальними знаннями, уміннями і навичками, розвинення особистісних високоморальних якостей, необхідних для успішного виконання покладених на осіб рядового та начальницького складу оперативно-службових завдань, функцій та обов'язків, а також реалізації наданих їм прав.

Професійна підготовка курсантів здійснюється в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу МВС України, змістовною характеристикою якого є умовно визначений нами системно-формуючий навчально-виховний комплекс. Механізм його дії можна відобразити в такій схемі:

Схема 1

Системно-формуючий навчально-виховний комплекс



На основі моделі системно-формуючого навчально-виховного комплексу будується система патріотичного виховання курсантів, кожний компонент якого виконує відповідну роль у процесі розвитку патріотичних якостей вихованців. Дія системи патріотичного виховання забезпечується комплексністю, цілісністю засобів, форм навчально-виховного процесу й реалізацією необхідних педагогічних умов, аналіз яких потребує окремого дослідження.

Висновки. Узагальнюючи визначені професійні особливості патріотизму й патріотичного виховання як складової професійної підготовки курсантів, відзначимо, що характер патріотизму співробітника ОВС обумовлюється специфікою його професійної, службової діяльності.

По-перше, професійна діяльність працівників ОВС, відповідно до завдань міліції, пов’язана із забезпеченням особистої безпеки громадян, захистом їх прав і свобод, законних інтересів незалежно від їх національної, релігійної, політичної приналежності, тому патріотизм правоохоронця має більш громадянський характер, ніж етнічний або національний. По-друге, патріотизм співробітника ОВС необхідно розглядати як ідею, обов’язок, принцип його професійної, службової діяльності. По-третє, патріотизм правоохоронця є духовно-моральним вектором професійної придатності та професійного зростання фахівця. По-четверте, з точки зору юридичної деонтології, патріотизм є обов’язковою складовою професіограми співробітника ОВС, компонентом його моральної культури. По-п'яте, високий рівень патріотизму працівника ОВС є діючим фактором підтримки іміджу правоохоронного органу, а низький рівень патріотизму є показником професійної деформації співробітника ОВС.

Процес патріотичного виховання курсантів у вищих навчальних закладах системи МВС України відбувається у межах загальної професійної підготовки як невід’ємна та обов’язкова її складова. На основі моделі системно-формуючого навчально-виховного комплексу будується система патріотичного виховання курсантів, кожний компонент якого виконує відповідну роль у процесі розвитку патріотичних якостей вихованців. Дія системи патріотичного виховання забезпечується комплексністю, цілісністю засобів, форм навчально-виховного процесу й реалізацією необхідних педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка О. М. Професійна етика працівників органів внутрішніх справ : навч. посіб. / Олександр Маркович Бандурка. – Х. : Вид-во НУВС, 2001. – 220 с.
2. Дзюба В. М. Сутність та роль патріотичного виховання майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України / Василь Маркович Дзюба // Проблеми пенітенціарної теорії і практики : Щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. – К., 2003. – С. 431 – 440.
3. Скакун О. Ф. Юридическая деонтологія : учеб. / Ольга Фёдоровна Скакун. – Х. : Эспада, 2002. – 504 с.
4. Серебряк В. В. Духовно-моральне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. В. Серебряк. – Луганськ, 2004. – 20 с.
5. Темко Г. Д. Військове виховання на Україні : історія розвитку та сучасні проблеми / Г. Д. Темко, М. І. Томчук. – К. : Варта, 1997. – 104 с.

УДК 378.14:81’243

Р. В. Миленкова
Українська академія банківської справи

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-БАНКІРІВ

У статті розглянуто особливості соціально-психологічного забезпечення процесу підготовки майбутніх фахівців банківської справи з високим рівнем інноваційної культури; проаналізовано соціальні фактори впливу на особистість; визначено напрями психологічної роботи зі студентами-банкірами.

В статье рассматриваются особенности социально-психологического обеспечения процесса подготовки будущего специалиста банковского дела с высоким уровнем инновационной культуры; анализируются социальные факторы влияния на личность, определяются направления психологической работы со студентами-банкирами.

The article enlightens some peculiarities of the training future bankers with high level of innovative culture process. The social factors of influence are analyzed; the directions of psychological support to students are defined.

Постановка проблеми. Швидкі соціально-економічні перетворення, які відбуваються сьогодні в Україні, ставлять нові вимоги до особистості сучасного фахівця. Майже у всіх галузях діяльності людина повинна проявляти творчі здібності у поєднанні з розумною прагматичністю та високим рівнем загальної культури, тобто мати певний рівень інноваційної культури.

Отже, актуальність дослідження процесу формування інноваційної культури зумовлена об’єктивними потребами суспільства у професіоналах, які ефективно використовують інновації у власній роботі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив зацікавленість інноваційною культурою вітчизняних і зарубіжних дослідників. Їй присвячено низку праць таких учених, як: О. Аматьєва, А. Баркер, О. Гавриш, Л. Даниленко, В. Джелалі, О. Козлова, В. Кремень, І. Курас, В. Латишев, А. Ніколаєв, О. Попович, В. Фокіна, Д. Шервуд та інші.

Мета статті – створити концепцію соціально-психологічного забезпечення впливу на особистість студента у процесі формування інноваційної культури.

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутніх фахівців банківської справи у ВНЗ.

Предмет дослідження – соціально-психологічне забезпечення процесу формування інноваційної культури студентів-банкірів.

Завдання статті – описати соціально-психологічні підходи до побудови зазначеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи вимагає створення таких умов, які дозволяли б ефективно вирішувати поставлену мету з урахуванням специфіки та особливостей майбутньої професійної діяльності у банківській галузі. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що під формуванням розуміють «сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, який має на меті створити у нього систему певних соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості і певний склад мислення» [1, 37]. Такий вплив стає можливим завдяки наявності комплексного педагогічного забезпечення процесу послідовного та поетапного формування інноваційної культури особистості майбутнього банківського службовця. Тому визначили завдання: з'ясувати роль і місце соціально-психологічного забезпечення, необхідного для ефективного формування інноваційної культури майбутнього фахівця банківської справи під час навчання у ВНЗ.

Оскільки формування інноваційної культури студента спрямовано на розвиток певних якостей особистості, соціально-психологічне забезпечення відіграє важливу роль в організації цього процесу. Соціальні умови справляють значний вплив та повинні бути проаналізовані, враховуючи те, що інноваційна культура майбутнього банкіра ґрунтується на системі цінностей, які відповідають інноваційному розвитку не тільки

окремої особистості, а й суспільства, регіону, галузі, у якій реалізуватимуться майбутні фахівці, середовища ВНЗ, у якому вони навчаються. Увага до психологічного аспекту зумовлена тим, що інноваційна культура банкірів є самоорганізувальною системою, в основі якої лежать психологічні механізми, які полягають у здатності продукувати та використовувати нові ідеї у власній діяльності. Безперечно, без опори на власний творчий потенціал, розумові здібності та вміння, волю неможливе залучення механізму формування та розвитку інноваційної культури.

З метою окреслення факторів впливу на особистість майбутнього фахівця банківської справи намагалися проаналізувати соціокультурне середовище, в якому знаходяться студенти. Так, середовище, в якому здійснюється підготовка банківських фахівців, досліджували на макро- та мікрорівнях. Ми погоджуємося з дослідниками, які відстоюють думку про те, що під макросередовищем необхідно розуміти сукупність духовних і матеріальних умов, згідно з якими відбувається життєдіяльність усього суспільства. Розглянемо макросередовища ґрунтовніше. До системи макросередовища, яке впливає на ВНЗ та тих, хто у ньому навчається, відносять демографічне середовище (країни, регіону, міста), економічне середовище, природне середовище, політико-правове середовище, соціокультурне середовище тощо.

Ці та інші складові впливають на внутрішнє середовище. Особливо цікавим у контексті проблеми формування інноваційної культури є дослідження соціокультурного середовища ВНЗ, який готує банкірів. Ми виходили з визначення В. Болгаріної, яка розглядає соціокультурне середовище закладу як «сукупність умов, предметних і людських елементів, з якими взаємодіють суб'єкти навчально-виховного процесу і зазнають їх впливу. Це складна мікросистема з певними складовими, сферами: соціально-правовою, інформаційною, освітньою, навчальною, виховною та ін.» [2, 80]. Звичайно, соціокультурне мікросередовище завжди пов'язано із загальними макроумовами і формується під їх впливом, але також залежить від соціокультурних й економічних потреб та інтересів конкретних груп. Систему мікросередовища ВНЗ, зокрема такого, в якому викладають банківську справу, утворюють:

– ВНЗ (як організація з певною системою цінностей, що вже склалася, культурою педагогічної взаємодії, психологічним кліматом, сталими нормами, вимогами тощо);

– абітурієнти (випускники ЗНЗ, які вступають саме до цього ВНЗ, зокрема на спеціальність «Банківська справа»);

– конкуренти (інші фінансові ВНЗ та заклади професійної підготовки);

– замовники послуг ВНЗ (банки та фінансові установи тощо);

– контактні аудиторії (сфера спілкування та впливу на представників ВНЗ) тощо.

З метою аналізу ролі мікросередовища ВНЗ ще на констатувальному етапі дослідження майбутніх банкірів старших курсів (III – IV) визначали за значенням вплив факторів мікросередовища ВНЗ на їх професійну самоідентифікацію. Студенти відповідали на запитання: «Що найбільше допомагає відчувати себе майбутнім фахівцем банківської справи?» Серед запропонованих варіантів відповідей були такі: зміст навчання за спеціальністю «Банківська справа» (40% відповідей); виховні заходи ВНЗ, які мають безпосередній зв’язок з майбутньою професією банкіра (12%); позанавчальні контакти з представниками банківської галузі (10%); виробнича практика у банківських установах (15%); особлива атмосфера вашого ВНЗ у цілому (6%); власне прагнення, мета стати банкіром, яка утворилася ще під час навчання у школі (17%).

Результати анкетування доводять, що особливості обраного фаху студенти відчувають насамперед завдяки фактору змістового наповнення навчальних дисциплін та суб’єктивним установкам на досягнення мети стати банкіром. На думку опитаних найменше впливають позанавчальні та виховні заходи. Студенти сприймають їх як форму дозвілля і мало пов’язують з фахом банківської справи. Тому ми намагалися надати більшої контекстності виховній роботі у процесі формування інноваційної культури.

З метою вивчення особливостей банківського середовища як майбутньої сфери реалізації студентів здійснено аналіз наукових досліджень з цієї тематики. Так, Г. Савченко розглядає особливості діяльності українських банків, які впливають на добір кадрів для кредитних установ [4, 18–20] та виділяє зокрема такі:

1. Сьогодні банківська сфера є найпрогресивнішим сектором ринкової економіки, який виник під час зародження ринкових відносин, що позначилося на персоналі. З одного боку, посилилися вимоги до робітників: для них необхідними стали знання основ ринкової економіки та вміння адекватно реагувати на економічну ситуацію, що утворилася, до якості праці, водночас у ринкових умовах суттєво зросли критерії оцінки діяльності як організації, так і її працівників. З другого боку, вплив ринкових відносин на взаємодію роботодавців та персоналу проявився у реалізації політики в галузі оплати праці, наймання, службового просування, професійного зростання, що змістило акценти у напрямку підвищення ініціативності та високої ефективності праці.

2. Оскільки банки працюють в умовах підвищеного ризику, зумовленими суспільною нестабільністю та особливостями проведення операцій з матеріальними цінностями, від робітників вимагається підвищена відповідальність, якість ухвалення управлінських рішень, а також наявність особливих умінь під час роботи на ринку банківських послуг та навичок глибокого аналізу фінансового стану клієнта.

3. Постійні зміни у середовищі зумовлюють такі особливості роботи в банках, як висока оперативність та інтенсивність праці, уміння швидко реагувати на ситуацію та залежно від неї формувати особливу модель поведінки.

4.Банківська діяльність – це, насамперед, робота з людьми. Тому від фахівців банківської справи вимагається певна підготовка в галузі психології, етики, навички ділового спілкування. Крім того, необхідно враховувати постійне емоційне напруження, характерне для цієї сфери.

Соціальні дослідження ставлення до банківської діяльності засвідчують, що останнім часом суттєво змінилася громадська оцінка банківського бізнесу. Д. Лукін і Т. Мазило у праці, присвяченій етичним аспектам української банківської справи, зазначають: «Якщо раніше в українському суспільстві образ банкіра викликав здебільшого негативні емоції, то тепер соціальний тип банківського працівника ідентифікується з професіоналом, активним учасником ринкових перетворень. Така метаморфоза відбувається завдяки істотній зміні ринкової ситуації в країні, розвитку відповідних інститутів, ефективній роботі українських банків» [3, 24]. Зважаючи на соціальні очікування стосовно фахівця

банківської справи, освітньо-виховний процес готує банкірів відповідно до вимог, що постійно підвищуються.

Отже, соціальне забезпечення процесу формування інноваційної культури майбутнього фахівця банківської справи включає використання результатів теоретичного аналізу:

– макро- та мікросередовища ВНЗ, де готують банкірів;

– вимог суспільства та банківських установ до професійних та особистісних якостей робітників;

– нормативно-правової бази банківської діяльності у країні;

– інноваційного компонента в сучасній банківській справі;

– морально-етичного аспекту банківської діяльності.

Ураховуючи всі ці фактори, формування інноваційної культури майбутніх фахівців може розглядатися як системна реакція на соціально-культурну та економічну динаміку розвитку українського суспільства. Значний економічний розвиток сьогодні не суперечить філософським ідеям людиноцентризму. Навпаки, висока технологізованість діяльності породжує потребу у фахівцях, які є не тільки виконавцями, а також роблять особистий внесок у спільну працю та несуть креативні ідеї як запоруку постійного розвитку. Тому процес формування інноваційної культури майбутніх банкірів повинен базуватися на загальнонаукових принципах людиноцентризму, які об’єктивуються в особистісно орієнтованому підході до розвитку особистості.

Саме такий підхід доцільно використовувати у процесі формування інноваційної культури студента. І. Бех зробив значний внесок у теорію особистісно орієнтованого педагогічного експерименту. Його дослідження доводять, що «принциповою відмінністю особистісно орієнтованого формувального експерименту від традиційного формувального методу є те, що тут прямим виховним продуктом виступає морально-особистісне новоутворення як безумовна самоціннісна форма суб’єктивної активності. Вона входить безпосередньо в ядро особистості і є її сутнісним показником» [1, 35].

Оскільки йдеться про особистісні новоутворення, то процес формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи потребує психологічного забезпечення на науково-теоретичному, методологічному та практичному рівнях.

Так, вплив на особистість справляється з урахуванням психологічних особливостей студентського віку та середовища. Формування фахівця у процесі навчання у ВНЗ передбачає не тільки опанування певних знань і навичок, а також зміну та корекцію установок, інтересів, ціннісних орієнтацій; здійснюється соціалізація фахівця, яка, у свою чергу, зумовлена індивідуальними особливостями, типовими психологічними реакціями особистості та взаємодію із соціальним середовищем. Студентський вік є часом інтенсивної соціалізації та професіоналізації майбутнього фахівця, тому найголовнішим психологічним та світоглядним утворенням стає особистісне та професійне самовизначення студента.

Отже, у професійній підготовці майбутніх банкірів необхідно враховувати як вплив соціального середовища, так й індивідуальні психологічні та світоглядні установки студентів як детермінанти професійних прагнень і сподівань.

Крім уваги до утворення нових професійних та соціальних якостей, психологічне забезпечення процесу формування інноваційної культури передбачає також надання психоемоційної підтримки студентам у процесі їх навчальної діяльності. Необхідність такої підтримки зумовлена складностями пристосування молодих людей до умов студентського життя, новими вимогами та випробуваннями під час сесій. Метою психолого-консультативної роботи з майбутніми фахівцями банківської справи є своєчасна допомога у процесі пристосування до конкретних ситуацій та формування елементарних умінь психологічної самодіагностики та самоконтролю, які стануть у пригоді в подальшій професійній діяльності.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що психологічне забезпечення процесу формування інноваційної культури майбутніх банкірів є важливим кроком під час зміцнення особистісного механізму саморегуляції та включає:

– сприяння психологічній адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ;

– запобігання психоемоційному стресу в навчальній діяльності студентів;

– своєчасну пропедевтику та корекцію професійних уявлень (вимог, цілей і цінностей професії банкіра);

– допомогу в оцінці власних можливостей та визначенні відповідності майбутньої трудової діяльності власним інтересам;

– спрямованість навчально-виховного процесу на розкриття психологічних механізмів креативності майбутніх банкірів та готовності до інноваційної діяльності.

Соціально-психологічний супровід процесу формування інноваційної культури майбутніх банкірів є важливим компонентом, який повинен забезпечувати цілісність і всебічність впливу на особистість. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо підготовку методичних рекомендацій до розвитку світоглядного підґрунтя інноваційної культури особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – Книга друга : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади − К. : Либідь, 2003. – 342 с.

2. Болгарина В. С. Культурологічний підхід до управління школою / В. С. Болгарина – Х. : Основа, 2006. – 112 с.

3. Лукін Д. Т. Етичні аспекти бізнесу українських банків / Д. Лукін , Т. Мазило // Вісник НБУ. – 2004, − № 2. − С. 22−24.

4. Савченко Г. А. Управление персоналом в банках : дис. … канд. екон. наук : 08.06.02 / Г. А. Савченко. –. Донецк, 1998. – 208 с.

УДК 371.13.02: 808.5

А.С. Надолинська
Південноукраїнський державний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОРІЄНТАЦІЯ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання етнолінгводидактичної культури майбутнього вчителя-словесника. Запропонована наукова концепція розвитку етнолінгвокультурологічної компетенції студентів філологічного факу.

В статье рассматриваются вопросы этнолингводидактической культуры будущего учителя словесности. Предлагаемая концепция направлена на развитие культуроведческой компетенции будущего педагога.

The question of etnolingual and didactic culture of a future teacher in philology are investigated at the article. Novelty of author's approach lies in the development of cultural competence of the future teacher.

Постановка проблеми. До низки пріоритетних напрямів сучасної університетської філологічної освіти необхідно віднести широко розроблювані концепції навчання, як-от: профільне (О.М. Горошкіна, Л.І. Мацько, О.М. Семеног), лінгвориторичне (Н.Б. Голуб, Г.М. Сагач),

когнітивно зорієнтоване (О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, М.І. Пентилюк) та компетентнісно орієнтоване (І.Д. Бех, Т.В. Симоненко). Зокрема, узагальнюючи психолого-педагогічні, методичні і загальнофілологічні засади професійної компетентності сучасного вчителя української мови і літератури, О. М. Семеног зазначає: «Педагог має знати історію української культури, її місце в системі світової культури, розумітися на традиціях, звичаях і обрядах рідного народу, викладати українську мову як національно-культурний феномен, що відображає духовно-моральний досвід народу, а українську літературу – в контексті розвитку української і світової культури, обґрунтовувати власну позицію з питань, які стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого, а отже, оволодіти етнокультурознавчою компетенцією» [4, 66]. Як бачимо, культурологічна концепція освіти в наш час дедалі чіткіше оформлюється як окрема філософсько-лінгвістична парадигма, відображена у працях кордонних (В.С. Біблер, Д.С. Лихачов, В.А. Маслова) і вітчизняних вчених (С.Я. Єрмоленко, В.В. Жайворонок, Л.І. Мацько, Л.В. Скуратівський). Ідея культуроцентристської концепції філологічної освіти набуває все більшої підтримки і в науково-педагогічному середовищі, адже культуроцентризм, на думку багатьох вчених, є методологічним підґрунтям освіти, який формує мовну особистість студента як цілісного суб'єкта культури (В.І. Кононенко, Г.В. Онкович, Л.Г. Саяхова, С.Г. Тер-Мінасова, В.П. Фурманова), сприяючи зокрема і формуванню української культуромовної особистості вчителя [5]. Не випадково в лінгводидактичних розвідках В.Ф. Дороз, Т.М. Левченко, О.І. Потапенка, Л.І. Прокопенко, В.І. Тихоші науково обґрунтовано потребу врахування національно-культурного компонента семантики мовних одиниць (передовсім лексики і фразеології) не лише як одиниць мови і мовлення, але й як концептів етнокультури.

Отже, з позицій культурологічно зорієнтованої лінгводидактики порушена проблема становить неабиякий інтерес, оскільки вона відкриває нові перспективи в змісті вищої професійної освіти. На підставі осмислення методичного аспекту дослідження з'являються нові можливості для встановлення міжпредметних зв'язків, інтегрування мовно-літературної освіти в систему національної культури.

Мета статті – теоретичне обґрунтування концепції розвитку етнолінгвокультурологічної компетенції студентів у системі неперервної професійної освіти.

Завдання дослідження – уточнити характеристики етнолінгвокультурологічної компетенції як феномена теорії і практики професійної підготовки культуромовної особистості майбутнього вчителя-словесника.

Сучасна культурологія оперує універсаліями, за допомогою яких відбувається рубрикація та систематизація культурного досвіду. Культура, як жодна інша система, відтворює цілісну систему уявлень про фундаментальні цінності: добро, зло, краса, віра, обов'язок, справедливість, совість. Саме культура стала ініціатором окремої складової філософії – аксіології, що відображає шкалу цінностей, національні особливості певної етнокультури. Розуміння сенсу життя, етичних та естетичних уявлень, місця особистості в соціокультурному просторі, співвідношення інновацій і традицій – все це межі відмінностей різних національних культур. Водночас, на нашу думку, зараз, коли кількість визначень культури наближається до чотиризначного числа (за спостереженням В. А. Маслової), можливо говорити не стільки про інтерес до означеного явища, скільки про методологічні труднощі сучасної культурології. До сьогодні в світовій культурологічній думці немає не лише єдиного тлумачення феномену «культура», але й загального погляду на її вивчення, що здатен подолати цей методологічний різнобій. Дослідницькі підходи розходяться навіть у тому, що саме може бути поєднано поняттям «культура», почасти розподіляючи її на духовну й матеріальну. Отже, у науковій літературі, як вітчизняній, так і зарубіжній, виділено доволі значну кількість підходів щодо її тлумачення. Так, В.А. Маслова зокрема стисло характеризує основні з них: описовий, ціннісний, діяльнісний, функціоністський, герменевтичний, нормативний, духовний, діалогічний, інформаційний, символічний і типологічний [3, 13 – 16].

В аспекті теми започаткованого дослідження для розуміння сутності феномену «культура», а також подальшої лінгводидактичної інтерпретації досліджуваного явища розглянемо погляди А. Кребера і К. Клахтона, які розподілили наявні визначення культури за шістьома типами, кожен з яких у свою чергу розпадається на кілька груп:

– описові, в яких акцент зроблено на переліченні всього того, що охоплює культура;

– історичні, в яких увагу зосереджено на процесах соціальної спадкоємності, традицій, світоглядних уявлень;

– нормативні, що розподілено на дві групи: ті, які зорієнтовані на ідею певного способу життя, і ті, які орієнтують на певні уявлення про ідеали та цінності;

– психологічні, що акцентують на процесах адаптування до середовища;

– структурні, в яких досліджують організацію культури за її складовими;

– генетичні, де культуру розглядають з позицій її походження [1, 45].

До того ж Л.Г. Іонін виокремлює чотири основні значення «культура»:

а) абстрактне найменування загального процесу інтелектуального, духовного, естетичного розвитку;

б) позначення стану суспільства, що ґрунтується на праві, порядку, звичаях, у такому сенсі культура збігається з одним зі значень слова «цивілізація»;

в) абстрактна вказівка на особливості способу існування або способу життя, властивих якомусь суспільству, певній групі людей чи історичному періоду;

г) абстрактне позначення форм і продуктів інтелектуальної і, насамперед, художньої діяльності [1, 11].

Л.Г. Іонін також послуговується поняттям репрезентативної культури, яке зокрема є найбільш адекватним для порушеної нами проблеми.

Проведений аналіз теоретичних джерел засвідчив, що жодне з відомих визначень культури (праці В.С. Біблера, Ф. Боаса, М.С. Каган, Ю.М. Лотмана, О.О. Потебні) не можна вважати цілком придатним, коли йдеться про методичне осмислення проблеми співвідношення мови і культури, яке підходить для освітніх цілей. Окрім того, розвиток неолінгвістичних ідей, занурення в соціолінгвістичний та етномовний матеріал привели дослідників до розуміння того, що культура виформовується з багатоманіття етнічних культур. Саме «на цьому

покордонні наукових студій двох таких важливих суспільних явищ – мови і культури – виникла лінгвістична наука лінгвокультурологія, що користується методологією мовознавства і культурології … досліджує історичні і сучасні мовні явища й структурні одиниці через призму матеріальної і духовної культури народу» [5, 37].

Отже, методологічним підґрунтям розроблюваної концепції лінгвокультурологічного розвитку студентів у вищій школі було взято діалогову концепцію культури М.М. Бахтіна, сфокусовану на особистості, що, з нашого погляду, є основою для створення особистісно орієнтованої системи навчання. Культурологічні засади склали праці філософів (В.С. Біблер, Д.С. Лихачов, Ю.М. Лотман, О.О. Потебня, М. Хайдеггер), які, власне, визначають систему поглядів на сутність культури. Водночас складність філософського осягнення явищ культури полягає в тому, що вони є різноманітними і важко вловлюваними в кожному конкретному випадку. Найбільш прийнятним видається такий спосіб вивчення культурних явищ, коли досліджуються різні культурні форми і стани, адже в такому разі під культурні феномени підпадають і мова, і етнопсихологія, етнографія, всі галузі мистецтва, педагогіка. Отже, культуру необхідно тлумачити з точки зору системного підходу та синергетичного розуміння закономірностей розвитку складних і надскладних саморегульованих систем, як цілісне утворення, як форму буття людей, підсистемою якої є мова і наука про мову. Не випадково в антропоцентристській філософській парадигмі культуру розглядають як процес розвитку людського розуму і розумних форм життя, що і становить «спосіб розв’язання філософських (і передовсім світоглядних) проблем, коли дослідник іде не від світу до людини, а, навпаки, від людини до світу» [6, 87].

Відтак, в умовах полікультурності України, розмаїття її етнокультурних ціннісних систем стратегічною лінією, що визначає зміст філологічної освіти на загальнодержавному і регіональному рівнях, виступає як завдання збереження єдиного освітнього простору, так і вивчення української мови спільно з етнокультурою. У зв’язку з чим у проекті розроблюваної концепції фахової підготовки словесника, окрім лінгвістичної, комунікативної, дискурсивної компетенції, уведено поняття етнолінгвокультурологічної компетенції, яку ми визначаємо не лише як знання системи культурних цінностей, втілених у мові, але і як глибоке усвідомлення своєї причетності до культури рідного народу.

Висновки. Отже, що аналіз основних підходів щодо розуміння феномену «культура» свідчить про те, що лінгвокультурологічний аналіз мови як найбільш яскравого вияву національної культури сприяє розвиткові філологічної мовної особистості. Відповідно до сутнісних характеристик концепції формування етнолінгвокультурологічної компетенції студентів (гуманістична орієнтація, антропоцентризм, культуровідповідність) формулюються і методичні принципи комунікативно-культурологічного навчання мови:

а) комунікативний, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта культури в процесі спілкування;

б) когнітивний – вивчення мови як засобу пізнання світу;

в) лінгвокультурологічний – розгляд мовних явищ в аспекті діалогу культур.

У перспективі плануємо виокремити ключові концепти української культури, що сприятимуть формуванню етнолінгвокультурологічної компетенції майбутніх словесників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ионин Л. Г. Социология культуры. / Л. Г. Ионин – М. : Логос, 1998. – 280 с.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия Академии наук: Серия литературы и языка, 1993. / Д. С. Лихачев – Т. 52. – № 1. – С. 3 – 9.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. / В. А. Маслова – М. : Академия, 2001. – 278 с.
4. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): Дис. … д-ра пед. н.: 13.00.08 (професійна освіта). – К., 2005. – 476 с.
5. Українська культуромовна особистість учителя: теорія і практика: Монографія / За ред. Л. І. Мацько, О. М. Семеног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 298 с.
6. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

УДК 37:330

Л.С. Отрощенко
ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ»

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто основні складові методики розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю. Проаналізовано підходи, педагогічні принципи та умови ефективної реалізації запропонованої методики.

В статье рассматриваются основные составные методики развития профессиональной компетентности будущих специалистов внешнеэкономического профиля. Анализируются подходы, педагогические принципы и условия эффективной реализации предложенной методики.

In the paper main components of the future specialists in foreign affairs professional competence development methodology are considered. Approaches, pedagogical principles and conditions of effective realization of the proposed methodology are analyzed.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації економіки, відкриття кордонів, виникнення нових ринків, професійна підготовка сучасних фахівців зовнішньоекономічного профілю має бути націлена на формування й розвиток їх професійної компетентності та конкурентоспроможного рівня кваліфікації, передачу глибоких теоретичних знань та практичних умінь й навичок у сфері міжнародної економіки. Відомо, що професійна діяльність цих фахівців здійснюється як на національному, так і на міжнародному рівні в умовах конкуренції як невід'ємної частини ринкової економіки. Тому економісти-міжнародники повинні конструктивно спілкуватися з іноземними колегами, володіти *знаннями* основних принципів і норм міжнародного бізнесу, *методами* й *навичками* просування на світові ринки конкурентоспроможної продукції та *вміннями* аналізувати кон'юнктури ринку.

Отже, від рівня професійної компетентності економістів-міжнародників залежать результативність головних зовнішньоекономічних операцій країни, її господарська діяльність. Це ставить перед науково-педагогічними працівниками ряд актуальних завдань щодо підготовки конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців зовнішньоекономічного профілю, з високим рівнем професійної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення стану дослідженості проблеми компетентнісного підходу як вектора розвитку освіти у вітчизняних та зарубіжних наукових джерелах показало, що ця проблема представлена у працях О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун (розроблення та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах); В. Байденко, О. Булавенко, С. Гончаренка, І. Гушлєвської, І. Зимньої, Е. Кліме, Н. Ничкало, А. Хуторського, І. Чемерис (визначення поняття компетентності); В. Аніщенко, Е. Зеєр, А. Михайличенко (професійна підготовка фахівців на основі стандарту компетентності); Н. Креденець

(професійна компетентність: історико-педагогічний аналіз); І. Єрмакової, В. Циби (життєва компетентність); П. Горностай (рольова компетентність); Н. Баловсяк (інформаційна компетентність фахівця); В. Баркасі, Л. Васильченко, М. Вачевського, І. Гришиної, Т. Григорчук, Л. Дибкової, Г. Копил, Н. Лісової, А. Маркової, В. Саюк, С. Степаненко, С. Сисоєвої, А. Тупчій, О. Чумакової, Т. Шаргун, М. Ярмистиго (формування професійної компетентності фахівців) та інших.

Мета статті полягає в описі основних складових методики розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних теоретико-методологічних підходів до професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю, вивчення особливостей організації навчального процесу при підготовці цих фахівців у ВНЗ Німеччини та виявлення їх впливу на формування та розвиток професійної компетентності, проведених у рамках нашого дослідження, дозволили сформулювати методичні рекомендації з розвитку професійної компетентності відповідних фахівців.

Для реалізації цієї мети нами було розроблено модель розвитку професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників (рис. 1). При визначенні моделі розвитку професійної компетентності фахівця зовнішньоекономічного профілю Німеччини нами було враховано, що «модель» (від лат. modelus – міра, зразок) у широкому розумінні означає будь-який образ (мислений або умовний: опис, схема, графік тощо) певного об’єкта, процесу [2, 65].

Модель розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю надає уявлення про цілісний зміст процесу організації професійної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, її внутрішній структурі, взаємозв’язку, взаємозалежності та взаємодії її структурних елементів.

Запропонована модель заснована на використанні системного, міжкультурного, діяльнісного, акмеологічного, особистісно-розвивального підходів при домінуванні системного підходу. Серед численних тлумачень терміну «підхід» слушним вбачається зокрема таке: підхід – сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та педагогіко-

методологічних впливів на студента, завдяки специфічності яких забезпечується ефективність його успішного навчання, виховання та розвитку, а в цілому – підготовка його як сучасного фахівця та громадянина [1, 73].

Застосування *системного* підходу передбачає взаємозв'язок та взаємодію найбільш впливових елементів професійної підготовки майбутніх фахівців (навчального процесу, позанавчального процесу, процесу саморозвитку студентів).

На нашу думку, в процесі реалізації методики розвитку професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників має бути комплексне використання інших науково-обгрунтованих підходів.

Так, *міжкультурний* підхід здійснюється включенням до професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників елементів, які сприяють підвищенню загальної культури, розвитку професійної культури студентів, а також розумінню культурного розмаїття країн світу, неминучості культурної несхожості народів.

Щодо *діяльнісного* підходу, він передбачає залучення студентів до практики розвитку професійної компетентності протягом їхньої професійної підготовки.

Акмеологічний підхід характеризується спрямуванням розвитку студентів на досягнення максимальної особистісної та професійної самореалізації під час навчання у ВНЗ, готовності до нововведень.

Особистісно-розвивальний підхід забезпечує урахування індивідуальних особливостей студентів, їх прагнень, життєвих цінностей, індивідуальних навчальних досягнень.

У рамках розробки моделі розвитку професійної компетентності студентів зовнішньоекономічних спеціальностей враховувались такі принципи організації процесу навчання:

- *науковість* (зміст навчального процесу має бути насиченим об'єктивними фактами, поняттями, теоріями, які відповідають сучасному рівню й розвитку економічної науки; знання, отримані у ВНЗ, повинні мати наукове підґрунтя);
- *системність* (знання мають бути впорядкованими та послідовно включеними в систему вже набутих знань);
- *послідовність* (організація навчального матеріалу від простого до складного, із повторенням попередньо вивченого);

- *гуманізм* (розвиток особистості майбутнього економіста-міжнародника із найповнішим розкриттям її здібностей та задоволенням її пізнавальних потреб; формування розуміння необхідності гуманної взаємодії із партнерами у процесі зовнішньоекономічної діяльності);
- *активність* (засвоєння студентами інформації, її активне обміркування, а також активна участь у навчально-виховному процесі);
- *зв'язок теорії з практикою* (поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів);
- *індивідуалізації навчання* (урахування досвіду, психофізіологічних й когнітивних особливостей та рівня розвитку й підготовки кожного студента);
- *контекстність навчання* (спрямованість програми підготовки фахівців на професійно та особистісно-важливі для студентів цілі);
- *елективність навчання* (надання студентам певної свободи вибору змісту навчання в рамках варіативної частини програми підготовки; форм, методів, джерел, засобів навчання);
- *доступність* (надання студентам матеріалу для вивчення із посильною за характером складністю);
- *рефлексія власного розвитку* (вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку).

Необхідно зазначити, що під час вибору принципів організації процесу навчання ми виходили з того, що «принцип» – керівна ідея, основне правило, вимога до діяльності, що зумовлюється встановленими наукою закономірностями [4, 107].

Формування та подальший розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю вимагає створення таких умов, які б дозволяли ефективно вирішувати поставлену мету з урахуванням специфіки та особливостей майбутньої професійної діяльності у глобальному середовищі. Аналіз численних джерел свідчить про те, що під «умовою» науковці розуміють «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [3, 632]. Тому, розробляючи модель розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю, ми намагалися виокремити такі педагогічні умови, які б максимально сприяли формуванню та розвитку професійної компетентності цих фахівців у процесі їх професійної підготовки.

Отже, основними педагогічними умовами ефективної реалізації процесу формування та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю нами було визначено:

1. Системний підхід до науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ з відображенням сутності професійної компетентності.

2. Організація процесу засвоєння професійно важливих знань, умінь та навичок із урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

3. Створення механізмів стимулювання особистісного та професійного самовдосконалення впродовж життя.

Вважаємо, що сукупність саме цих педагогічних й психологічних принципів у навчально-виховному процесі ВНЗ сприяє формуванню та розвитку професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників.

На нашу думку, розвиток професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників згідно з визначення моделлю реалізується тільки в органічній єдності таких напрямів професійної підготовки фахівців, як навчальний процес, позанавчальний процес та діяльність по саморозвитку студентів.

Використання запропонованої методики передбачає використання таких форм організації навчання: лекційних, семінарських, практичних, індивідуальних занять, а також самостійної роботи студентів; практики за кордоном або на підприємствах, орієнтованих на співпрацю із закордонними партнерами; навчання за кордоном; науково-практичних конференцій, зустрічей з провідними економістами-міжнародниками.

У навчальному процесі засобами розвитку професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників виступають навчальні курси, які складають інваріантну частину програми підготовки економістів-міжнародників; спеціальний навчальний курс “Професійна компетентність майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю” в рамках варіативної частини програми підготовки; методичні рекомендації з фундаментальних та спеціальних дисциплін; навчально-виробнича практика за кордоном та в компаніях, фірмах й на підприємствах, орієнтованих на співпрацю із закордонними партнерами.

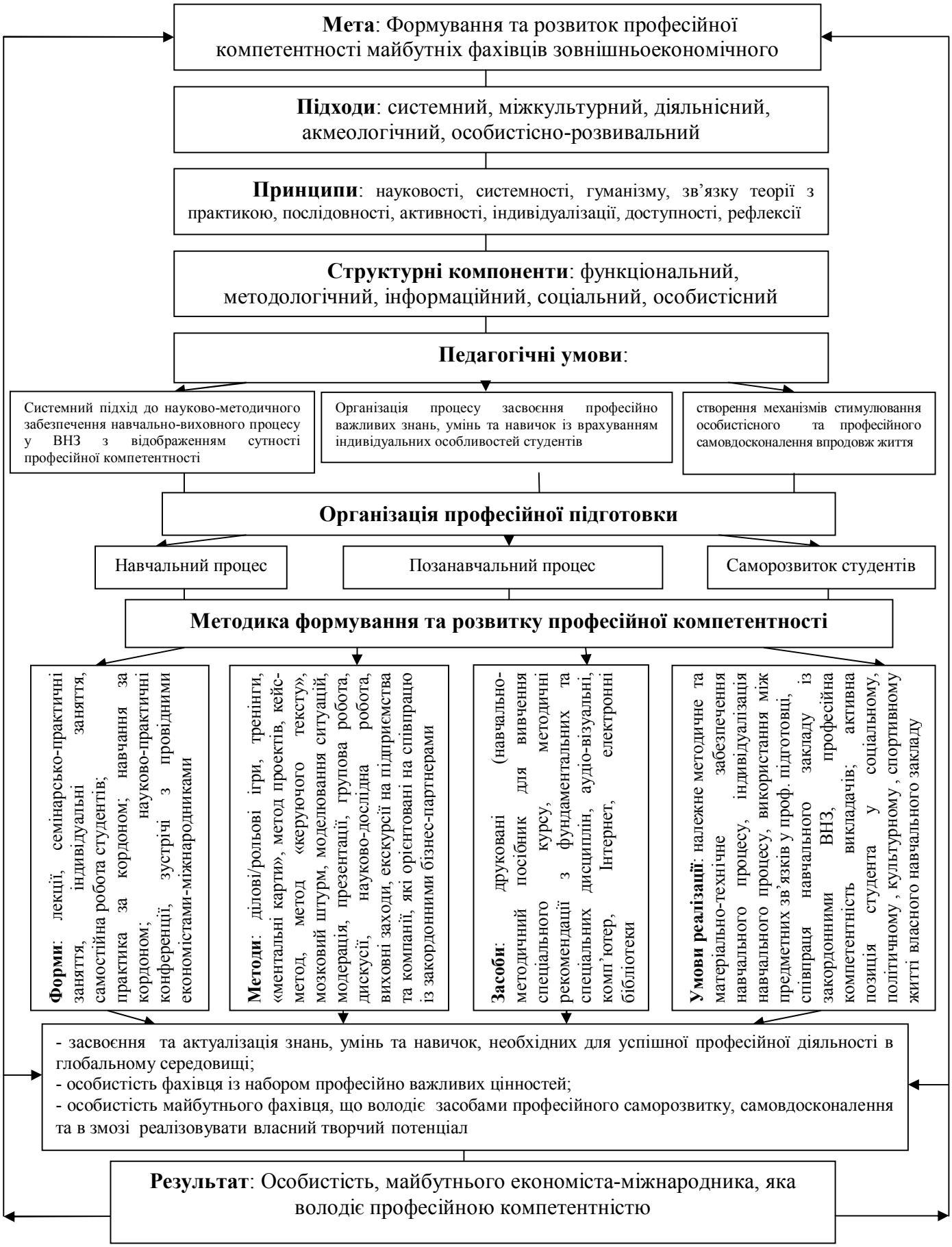


Рис. 1. Організаційна модель розвитку професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників

Пропонується застосування в навчальному процесі ВНЗ сучасних інноваційних методів навчання, які широко використовуються у вищій економічній освіті Німеччини (ділові / рольові ігри, тренінги, «ментальні карти», метод проектів, кейс-метод, метод керуючого тексту, модерація, моделювання ситуацій, мозковий штурм, презентації тощо); участь студентів у науково-практичних конференціях; екскурсії на підприємства та в компанії, що орієнтовані на співпрацю із закордонними бізнес-партнерами.

Позанавчальний процес сприяє розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця через організацію роботи творчих студентських об'єднань, дискусійних клубів; науково-дослідної роботи студентів; органів студентського самоврядування; участь студентів у роботі міжнародних молодіжних й студентських організацій; зустрічей із провідними вітчизняними та закордонними економістами-міжнародниками; участь студентів у культурних та спортивних заходах, що організовує ВНЗ тощо.

Діяльність по саморозвитку студентів передбачає педагогічний вплив за такими напрямами: самостійне підвищення рівня загальної освіти; загальної культури; самовиховання, вдосконалення особистісних якостей; самостійне підвищення рівня професійної компетентності.

Саме динамічна єдність зазначених напрямів професійної підготовки сприяє ефективності розвитку професійної компетентності студентів.

З метою досягнення високої ефективності у розвитку професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників запропоновано застосування навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки економістів-міжнародників, а саме:

– програму навчального спецкурсу з розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю та методичні рекомендації до її використання;

– рекомендовану до проведення кожного з модулів програми літературу, яка допомагає у вирішенні окремих завдань з розвитку професійної компетентності;

– навчально-методичний посібник «Професійна компетентність майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю: технології формування».

Зазначимо, що в основу розробки спеціального навчального курсу з розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців

зовнішньоекономічного профілю було покладено концепцію розвивального навчання.

Висновки. Дослідження питання розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю, дозволяє стверджувати, що означене поняття є ціллю професійної підготовки фахівців, адже воно містить необхідні знання, уміння, навички, завдяки яким фахівці стають «глобальними гравцями» на швидкозмінному ринку праці.

Проаналізувавши теоретико-методологічні підходи до професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю, особливості організації навчально-виховного процесу при підготовці цих фахівців у ВНЗ Німеччини та чинники, які сприяють розвитку їх професійної компетентності, формування та розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вітчизняних ВНЗ рекомендується здійснювати на основі загальних положень системного підходу та використанні інших науково обґрунтованих підходів, зокрема: міжкультурного, діяльнісного, акмеологічного, особистісно-розвивального підходів. Крім окреслених у методичних рекомендаціях підходів, реалізація процесу формування та розвитку професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників базується на виконанні основних педагогічних принципів (науковості, системності, послідовності, гуманізму, доступності, індивідуалізації, контекстності навчання, зв’язка теорії з практикою, елективності, рефлексії власного розвитку тощо).

На нашу думку, дотримання методичних рекомендацій з використання запропонованої методики дозволить досягти ефективних результатів у розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузинський В.Г., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи/ В. Г. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

3. Новий тлумачний словник української мови. – К. : АКОНІТ, 1998. – Т.4 – 941 с.

4. Якса Н.В. Основи педагогічних знань/ Н.В. Якса. – К. : «Знання», 2007. – 358 с.

УДК 371.132

Л.С. Рибалко
Харківський національний педагогічний університет

КРИТЕРІАЛЬНА БАЗА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ЇЇ СКЛАДНИКИ

У статті охарактеризовано критеріальну базу моніторингу якості підготовки майбутніх учителів, розробку якої покладено відстеження динаміки розкриття і розвитку їх внутрішнього потенціалу з метою досягнення акме; її складники – критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної самореалізації.

В статье характеризуется критериальная база мониторинга качества подготовки будущих учителей, в разработку которой положена идея отслеживания динамики раскрытия и развития их внутреннего потенциала с целью достижения акме; ее составляющие – критерии, показатели, уровни сформированности готовности будущих учителей к профессионально-педагогической самореализации.

The idea of tracking the dynamics of the disclosure and the development of the internal potential to achieve acme has been applied in the development of the criteria base of monitoring of the training quality of future teachers. Its components which are represented as criteria, characteristics, levels of formed preparedness of future teachers to professional and pedagogical self-actualization have been defined.

Постановка проблеми. Процесом професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя необхідно управляти, підвищуючи його якість, переходити від зовнішнього управління до самоуправління, від моніторингу до самомоніторингу. Продуктивність моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації на акмеологічних засадах залежить певною мірою від правильно визначеної критеріальної бази (критеріїв і підібраних до них показників, рівнів).

Аналіз актуальних досліджень. Вивчаючи питання моніторингу в освіті, зауважимо, що дослідники недостатньо чітко добирають критерії та показники, які конкретизують ті об’єкти, що вивчаються. Тому одержані результати є абстрактними, поверховими, а між виявленими рівнями сформованості певних якостей особистості не відчувається різниці [2; 5; 7]. З метою усунення недоліків, виявлених у проведених дослідженнях, було розроблено критеріальну базу моніторингу якості підготовки майбутніх учителів та її складники.

Мета статті – охарактеризувати критеріальну базу моніторингу, в розробку якої покладено ідею відстеження якості підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації на акмеологічних засадах.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу праць І. Ісаєва, М. Ситникової, С. Сіліної [2; 7] згрупуємо показники становлення особистості вчителя, які використовували вчені у процесі моніторингу, самомоніторингу, за напрямами, що відбивають:

- спрямованість процесів самості і виявляють міру, рівень сформованості складових самореалізації особистості: реалізація потреби у саморозвитку (коефіцієнт розвитку); особистісна орієнтація на активну рефлексію проблемно-конфліктної педагогічної ситуації; самопрогнозування і самопрограмування, яке передбачає визначення мети та основних завдань в аспекті творчої самореалізації; самокорекція творчого потенціалу, формування почуття задоволення досягнутим; усвідомлення факту відхилення виявленої якості від звичайного стану і його негативного впливу на творче самовираження у професійній діяльності; отримання інформації про рівень творчої самореалізації особистості за допомогою самодіагностики причин недостатнього розвитку її творчого потенціалу й самооцінки відповідно реальних й одержаних результатів; визначення індивідуально орієнтованого змісту професійно-педагогічної культури і способів творчої самореалізації;
- спрямованість учителя на оволодіння змістовим компонентом підготовки, що виявляється у знаннях свого предмета, психолого-педагогічних основ навчання; вміннях формулювати цілі діяльності, планувати діяльність, діагностувати можливості кожного учня і здійснювати індивідуальний підхід до нього у процесі навчання тощо.

Зауважимо, що виділені вченими показники становлення вчителя не відбивають усіх структурних складових самореалізації особистості і рівень сформованості мотиваційно-ціннісної сфери. А головне – за виявленими показниками складно відстежити динаміку професійного становлення вчителя.

Частково недоліки у виявленні показників самореалізації особистості викладача вищого навчального закладу усуває дослідниця Н. Лосєва [5, 25], зосереджуючи увагу на вивченні прагнення до самоактуалізації, професійного самовдосконалення; ставленні викладача до власної професійної діяльності, самого себе, професійного зростання;

вмінні відповідати за події, що відбуваються, здібностях самоорганізації. Необхідно зазначити, що виявленим показникам самореалізації особистості викладача бракує групування, тобто об'єднання за певними ознаками, наукову цінність дослідження зменшують пропущені показники знань викладача про механізми самореалізації, а також показники рівнів сформованості вмінь самореалізації особистості викладача.

Визначальною ідеєю критеріальної бази моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя є ідея особистісно-професійного зростання, яке є мірою досягнення акме на етапі базової вищої фахової підготовки і характеризується високим рівнем сформованості готовності до професійно-педагогічної самореалізації. Критеріальна база моніторингу якості підготовки – це сукупність критеріїв і виявлених ознак (показників), за допомогою яких вимірюється рівень сформованості готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації. Охарактеризуємо складники критеріальної бази моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-коригувальний. Засобами критеріальної бази є моніторинговий інструментарій.

Мотиваційно-ціннісний критерій та його показники відбивають рівень сформованості мотиваційно-ціннісної готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації з позиції акмеологічного підходу. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є пізнавальний інтерес майбутнього вчителя до розкриття і реалізації власного потенціалу у процесі засвоєння основ педагогічної діяльності, спрямованість мотивації майбутнього вчителя на досягнення акме у професії вчителя, ціннісні орієнтації на розвиток процесів самості, досягнення акме. Виявлені показники потребують уточнення за допомогою допоміжних показників з метою конкретизації їх спрямованості на поглиблене вивчення феномена професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя [2; 6].

Пізнавальний інтерес майбутнього вчителя до розкриття і реалізації власного потенціалу у процесі засвоєння основ педагогічної діяльності, як своєрідна об'єктивна орієнтація людини в її зв'язках з дійсністю, охарактеризуємо як:

- виявлення потреб пізнавати і розкривати власний потенціал, досягати акме, засвоювати зміст людинознавчих обов'язкових і вибіркових навчальних дисциплін, опановувати основи педагогічної діяльності, самовдосконалювати потенціал у процесі опанування основ педагогічної майстерності, набувати професіоналізм, самоорганізовувати й мобілізувати власний потенціал у педагогічному процесі;
- усвідомлення, тобто переломлення в собі і визначення для себе значущості професійно-педагогічної самореалізації, досягнення акме, глибокого засвоєння змісту людинознавчих обов'язкових і вибіркових навчальних дисциплін, своєчасного опанування основ педагогічної діяльності, педагогічної майстерності, набуття професіоналізму, самоорганізації та мобілізації власного потенціалу;
- виявлення і розуміння важливості зв'язку між самореалізацією особистості, акме та професіоналізмом.

Спрямованість мотивації майбутнього вчителя на досягнення акме у професії вчителя подамо як мотиви професійно-педагогічної самореалізації, інтерес до розкриття резервного потенціалу в педагогічній діяльності, реалізація установки на саморозвиток, досягнення акме у професії вчителя.

Конкретизуємо ціннісні орієнтації майбутнього вчителя на розвиток самості, досягнення акме як термінальні цінності: упевненість у власних силах, досягнення акме, успіху, набуття статусу і визнання серед одногрупників, самоствердження, свобода вибору цінностей; інструментальні цінності: зрілість, комунікативність, раціоналізм, самовдосконалення, саморозвиток, сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів, терплячість, чутливість; сенс життя, цікава робота.

Змістово-процесуальний критерій та його показники відбивають рівень сформованості змістово-процесуальної готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації з позиції акмеологічного підходу.

На підставі аналізу праць Л. Зоріної, В. Краєвського, А. Кузнєцова, І. Лернера, М. Скаткіна [1; 3; 4; 8; 9] виділимо ключові позиції щодо вимірювання якості знань майбутнього вчителя:

- показниками якості знань є глибина, гнучкість, згорнутість, конкретність, міцність, оперативність, повнота, розгорнутість,

систематичність, системність, стійкість, узагальненість, усвідомленість, характеристика яких наводиться в зазначених вище працях;

- показники якості знань об'єднуються у групи залежно від їх властивостей: перша група властивостей знань – предметно-змістова – повнота, системність, узагальненість; друга група – змістово-діяльнісна – дієвість, міцність, мобільність; третя група – змістово-особистісна – гнучкість, глибина, стійкість;
- властивості знань, які фіксуються в показниках, мають взаємозв'язок і є взаємозалежними, наприклад щодо властивості усвідомленості відзначається, що одні властивості впливають на її формування, інші – слугують сферою її прояву (глибина і систематичність необхідні для формування усвідомленості; системність визначає усвідомлення місця знань у цілісній теорії; узагальненість і конкретність, згорнутість і розгорнутість є формою прояву усвідомленості);
- система якостей знань дає можливість суб'єктам управління освітнім процесом виявити тенденції змін у знаннях тих, хто навчається, водночас судити і про розвиток особистості. У такому разі раціональною є орієнтація не лише на якість набутих знань, але й на розвиток якостей особистості, її освіченість, а якість знань передбачається розглядати як динамічну (ту, що доповнюється і змінюється) систему;
- зміст освіти розглядається як система, до якої, крім знань, умінь і навичок, входить досвід творчої діяльності й емоційно-чуттєвого ставлення до дійсності. Це дозволило констатувати наявність певних зв'язків між цими елементами, завдяки яким змінюються змістові характеристики знань. Тобто знання набувають нових властивостей у міру того, як ті, хто навчається, засвоюють інші елементи змісту освіти.

У дослідженні не ставилося завдання перевірити якість знань майбутнього вчителя за всіма названими вище показниками, а лише за тими, які є близькими до розкриття акмеологічного змісту професійно-педагогічної самореалізації в різних видах його діяльності. Зауважимо, що на різних етапах засвоєння навчального матеріалу (запам'ятовування, розуміння, застосування тощо) необхідно використовувати відповідні показники з метою виявлення якості знань. На думку А. Кузнєцова [9, 70–71], предметно-змістові показники якості знань відбивають суттєві особливості самого об'єкта – знання тих, хто навчається, за їх допомогою можна виявити якість засвоєння

окремих аспектів матеріалу, що підлягає засвоєнню, зв'язків усередині нього, а також зв'язків між різними об'єктами змісту навчального матеріалу. Змістово-діяльнісні показники описують результати послідовного засвоєння навчального матеріалу – актуалізацію знань, закріплення, застосування, перебудову і реконструкцію. Змістово-особистісні показники відбивають результати знань у самостійній позанавчальній або навчальній діяльності з використанням різноманітного навчального матеріалу, а також ті особистісні властивості, які необхідні для одержання позитивного результату. Отже, предметно-змістова якість знань перевірялася за допомогою таких показників, як повнота і системність; змістово-діяльнісна – дієвість; змістово-особистісна – гнучкість, а також зосереджувалася увага на кількісних та якісних показниках.

Зазначимо, що повнота, яка становить обсяг програмних знань, сама по собі не є показником акмеологічного характеру професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя. Однак на здатність поповнювати і розширювати зміст професійно-педагогічної самореалізації майбутнім учителем, особливо у змінених педагогічних ситуаціях, безперечно впливає повнота, оскільки, чим більше знань про себе здобуває майбутній учитель, тим більше в нього можливостей реалізувати себе. Можна вважати, що повнота знань є передумовою максимально повної самореалізації майбутнього вчителя, а також її результатом, оскільки під час саморозкриття отримуються і поповнюються нові знання. З позиції системного підходу, повнота, як змістова структурна одиниця, робить професійно-педагогічну самореалізацію майбутнього вчителя відкритою системою. Повнота є інтегрованим показником, який відбиває нове уявлення майбутнього вчителя про себе, тобто новоутворені знання.

Системність як показник якості знань відбиває якість професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, оскільки формування системних знань відбувається під час подвійної перебудови первинно здобутих знань: згорнутість їх спочатку у власній свідомості через перетворення лінійних зв'язків в об'ємні, що відповідає процесу інтеріоризації особистості, а потім розгорнутість знання, перетворення об'ємних зв'язків у лінійні, що характеризує процес екстеріоризації. Як відомо, інтеріоризація й екстеріоризація є механізмами самореалізації особистості. Зауважимо, що однією із складових тривимірної матриці, яка характеризує систему знань у

свідомості майбутнього вчителя, є глибина, що відбиває зміст окремих елементів системи. Виявлений зв'язок між системністю і глибиною якості знань збагачує це дослідження таким висновком: сформованість системи знань про власні можливості залежить від глибини самопізнання. У заявленій вище матриці відведено місце для додаткових знань, що свідчить про можливості кожного того, хто навчає, удосконалювати набуті знання, поповнювати новими знаннями внутрішній потенціал.

Цілком акмеологічним є один із способів формування знання про знання – конструювання ідеальних об'єктів. «Ідеальним об'єктом ми будемо називати об'єкт, сконструйований людьми, що має прообраз у реальному світі, але не має всіх тих властивостей, які властиві реальним об'єктам» [1, 24]. Визнання людини як суб'єкта, який розвивається в діяльності, та об'єкта стосовно самої себе дає змогу стверджувати, що системність як якість знань відбиває не лише первинне ознайомлення майбутнього вчителя з власним внутрішнім потенціалом, його усвідомлення і реалізацію (наприклад, у процесі викладу навчального матеріалу), але й конструювання ідеального образу «Я». З метою розширення змісту висловленого вище скористаємося думкою Л. Зоріної: «Якщо теорія знаходить багатопланове підтвердження на практиці, то вважається, що сконструйований ідеальний об'єкт відповідає реальному об'єктові або явищу. Якщо існують труднощі під час узгодження з експериментами, то це є однією з підстав для перегляду ідеального об'єкта» [1, 24].

Важливим є те, що системність знань характеризує результат відтворення майбутнім учителем сутності зв'язків і відношень двох або кількох об'єктів вивчення і на цій основі цілісності їх організації і функціонування. У дослідженні такими об'єктами є розвиток «Я», процес самореалізації, педагогічна діяльність, хоча, звичайно, їх існує значно більше. Акмеологічний характер системності полягає у тому, що у процесі узагальнення кількох об'єктів вивчення, засвоєних у різний час, відбувається перетворення їх в елементи нової системи і встановлення структурних зв'язків між ними. Такою новою системою є розвиток акме-вершини майбутнього вчителя у процесі опанування основ педагогічної системи. Допоміжні показники системності як якості знань розподілимо за напрямами:

1. Вивчення стану готовності майбутнього вчителя до здобуття знань про знання, тобто методологічних: виділення суттєвих положень і результатів наукової теорії, зокрема теорії самореалізації особистості, основ педагогічної діяльності, акмеології; виявлення зв'язку між законами, закономірностями і визначеннями на прикладі означених вище галузей; здобуття знань про способи знаходження в тексті визначення наукових понять, їх суттєвих і додаткових ознак; про виявлення і доведення доцільності використання наукових фактів; узагальнення знань про способи перенесення їх в нові ситуації.

2. Вивчення результатів самореалізації майбутнього вчителя, які свідчать про якість засвоєних системних знань: постановка запитань; інтерес до предметів, що вивчаються; ставлення до навчальної діяльності; використання додаткового матеріалу під час підготовки до занять; виконання завдань узагальненого характеру на впізнавання і класифікацію предметних знань; складання плану відповіді; участь у позанавчальній діяльності.

3. Виявлення зацікавленості майбутнього вчителя процесами власної самості: уявлення і розуміння межі власного знання, самоаналіз виступу і фіксація сильних і слабких сторін.

Дієвість як показник якості знань характеризує результати застосування майбутнім учителем знань у нових навчально-педагогічних ситуаціях. Для цього необхідно актуалізувати знання про сутності об'єктів вивчення, знайти способи оперування ними з метою отримання суб'єктивно нових результатів.

Гнучкість мислення як показник якості знань відображає можливості перебудови майбутнім учителем звичних дій, отриманих висновків. Виявляється в оригінальності підходу до аналізу педагогічної ситуації і можливості її переосмислення, в удосконаленні вже знайдених способів вирішення [9, 76]. Гнучкість – готовність до самостійного знаходження майбутнім учителем способу застосування знань під час зміни ситуації або за різних способів у одній і тій самій педагогічній ситуації. Зауважимо, що гнучкість пов'язана із суб'єктністю особистості і проявляється тільки після того, як майбутній учитель засвоїв знання і вона стала властивістю його особистості. Її наявність свідчить про творчий рівень педагогічної діяльності майбутнього вчителя й може бути виявлена під час виконання творчих завдань, розв'язання проблемних ситуацій, дискусій, диспутів тощо.

Гнучкість як показник якості знань є важливою у процесі дослідження, оскільки найвищим рівнем готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації є творчий, який і виявляється за допомогою цього показника.

З позиції відбиття якісної характеристики знань майбутнього вчителя до показників якості знань належать домінуючі знання в галузях педагогічної теорії та практики, психології, особливо психології особистості, акмеології.

Кількісними показниками є конкретні операції, дії, які характеризуються за схемою: повнота вмінь у цілому, тобто виконана кількість операцій, які стосуються конкретних дій; послідовність виконання операцій; усвідомленість причини зв'язків між операціями; привнесення в алгоритм виконання дій створених, особисто продуктивних операцій. Найвищий рівень сформованості вміння характеризується новозмінами, що сприяють продуктивному виконанню дій.

Якісними показниками є інтегровані вміння (універсалії) професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, які забезпечують розвиток його акме. У процесі виокремлення вмінь було враховано їх спрямованість на саморозвиток і розвиток школярів, специфіку видів педагогічної діяльності, можливості переведення в кількісні показники, тобто в разі обчислення в балах.

Рефлексивно-коригувальний критерій та його показники відбивають рівень сформованості рефлексивно-коригувальної готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації з позиції акмеологічного підходу. Показниками рефлексивно-коригувального критерію є вміння рефлексувати, коригувати самозміни у процесі професійно-педагогічного самовдосконалення, адекватна оцінка власних потенційних можливостей як:

- зіставлення мети і завдань професійно-педагогічної самореалізації з одержаними результатами, виявлення і коригування відхилень від окресленої стратегії;
- виявлення й усунення бар'єрів на шляху самореалізації з метою руху вперед;
- прогнозування позитивних самозмін у процесі самовдосконалення і саморозвитку.

Показниками рефлексивно-коригувального критерію є здатність до саморозвитку та збереження акмеологічної позиції майбутніми вчителями. Допоміжними показниками здатності до саморозвитку є виявлення потенційних можливостей, які необхідно перевести в актуальні; усвідомлення значущості виявлення і розвитку резервного потенціалу, здійснення вибору оптимальних способів розкриття і реалізації майбутнім учителем власного резервного потенціалу у процесі засвоєння основ педагогічної діяльності.

З позиції рівневого підходу готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації охарактеризуємо як високий, середній та низький *рівні сформованості.*

Висновки. Доведено, що продуктивність моніторингу якості підготовки залежить певною мірою від правильно визначеної критеріальної бази (критеріїв, показників, рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації). Визначено складники критеріальної бази: критерії – мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-коригувальний і відповідні до них показниками. У розробку критеріальної бази покладено ідею відстеження самозмін майбутнього вчителя за допомогою моніторингового інструментарію.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо організацію акмеологічного моніторингу якості підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зорина Л. Я. Системность – качество знаний / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

2. Исаев И. Ф. Творческая самореализация учителя : культурологический подход : учеб. пособие / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – М. ; Белгород : Изд-во БГУ, 1999. – 224 с.

3. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 255 с. – (Высшее профессиональное образование).

4. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 47 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология – № 1).

5. Лосєва Н. М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загальнопедагогічна проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Лосєва. – Х., 2007. – 43 с.

6. Нирмайер Р. Мотивация / Р. Нирмайер, М. Зайфферт. – М. : Омега-л, 2006. – 123 с.

7. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С. Н. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47 – 53.

8. Скаткин М. Н. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Скаткин М. Н., Цетлин В. С., Краевский В. В. и др.; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

9. Требования к знаниям и умениям школьников : дидактико-метод. анализ / [под ред. А. А. Кузнецова]. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.

УДК 378.14

А.М. Уварова
Сумський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто сутність та зміст риторичної культури; охарактеризовано її складові елементи; з'ясовано основні шляхи формування цієї культури у вищому навчальному закладі.

В статье рассматривается сущность и содержание риторической культуры; характеризуются её составны елементы;виясняются основные пути формирования этой культуры в высшем учебном заведении.

In the article it is concidered the maintenance and the contain of the rhetorical culture, it is characterized structural elements. It is represented the ways of forming of this culture at the University.

Постановка проблеми. В умовах модернізації сучасної освіти особливого значення набуває проблема підготовки висококультурної особистості вчителя з розвинутими й досконалими риторичними здібностями і вміннями словом надихати і переконувати своїх вихованців. Потреба у підготовці вчителя-ритора у вищих навчальних закладах пояснюється багатьма причинами: по-перше, низьким загальним рівнем мовленнєвої і риторичної культури в суспільстві; по-друге, недостатнім рівнем розвитку риторичних здібностей учителя в реальній, професійній діяльності, що не завжди сприяє оптимізації навчально-виховного процесу і забезпеченню його вихованців гарними знаннями і вміннями поводитися в суспільстві; по-третє, відсутністю стрункої, доступної і достатньо завершеної системи формування риторичної культури майбутнього педагога у вищих навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Багато вчених, педагогів, психологів вивчали проблему словесного мистецтва. Існує достатнє коло досліджень, в яких розглядаються окремі аспекти цієї надзвичайно важливої проблеми. Варто зазначити, що значна кількість досліджень присвячена культурі

мовлення та її розвитку (Н.В. Бабич, О.В. Гоголь, Б.Н. Головін, С.І. Дорошенко, Т.В. Креч, Т.О. Ладиженська, В.А. Отришко та ін.), вивчаються психологічні аспекти мовлення у формуванні свідомості людини (Б.Г. Ананьєв, А.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця та ін.), роль розповідного слова у навчально-виховному процесі (, О.М. Бєляєв, Г. Ващенко В.В. Голубков, Л.Я. Зоріна, Ю. Львова, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, В.В. Шляхова, О.Г. Штепа та ін.). Останнім часом увагу дослідників усе більше привертає педагогічна риторика, наукові праці яких переважно присвячені формуванню мовленнєво-мисленнєвої та комунікативної культури молоді як основних компонентів риторичної культури (Г.Г. Ващенко, І.А. Зязюн, А.Й Капська, Л.І. Мацько, В.В. Молдован, Л.М. Паламар, Л.О. Савенкова, Г.М. Сагач, Н.М. Тарасевич).

Незважаючи на інтерес, що посилюється, до словесного мистецтва, аналіз наукових джерел свідчить про недостатність розробленості цієї проблеми у педагогічній науці і практиці. Зазначене обґрунтовує необхідність у творчому переосмисленні сутності поняття «риторична культура» , конкретизації її змісту і структурних компонентів, специфічних особливостей, розробці діагностичного інструментарію (показників і критеріїв) для об’єктивного визначення рівня цієї культури, створення нових систем і технологій навчання, які забезпечать формування риторичної культури майбутнього фахівця.

Мета статті – з’ясувати сутність та зміст поняття «риторична культура», охарактеризувати його структурні компоненти, подати основні підходи до формування риторичної культури майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Численні дослідження педагогів, психологів та вчителів-дослідників свідчать про виняткову роль живого слова вчителя як інструменту його професійної діяльності. Недаремно В.О. Сухомлинський стверджував, що «в руках вихователя слово – такий могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора», «слово вчителя – як інструмент його впливу на душу вихованця – нічим не замінити, … це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру» [3]. Відомий педагог зазначав, що витонченість

внутрішнього світу людини, шляхетність морально-емоційних відносин неможливо ствердити без високої словесної культури самого наставника.

Для оцінки якостей людини і будь-якої людської діяльності застосовується інтегративне поняття «*культура*». Ця категорія відома у двох основних значеннях: а) як сукупність досягнень у соціально-прогресивній творчій діяльності людства в різних сферах буття – техніці, науці, мистецтві, освіті тощо; б) як міра розвитку людини, групи людей, суспільства (в певній галузі чи взагалі). Зазначене дає можливість розглядати риторичну культуру, з одного боку, як якісну характеристику особистості (майбутнього вчителя), яка є показником духовного розвитку, сформованості риторичних знань, умінь і навичок, а також здібностей і потреб у риторичній діяльності, а з другого боку, як діяльнісну категорію, оскільки риторична культура студентів вищих навчальних закладів реалізується у всіх видах діяльності (навчально-виховній, науково-дослідній, художньо-естетичній, громадській, культурній), забезпечує взаєморозуміння, гармонізацію відносин у колективі, створює умови для саморозвитку, самоутвердження і самореалізації особистості. Отже, *риторична культура особистості (у цьому разі студента) – це високий рівень оволодіння знаннями основ науки риторики та їх реалізація в різних видах професійної (риторичної) діяльності (навчально-виховній, науково-дослідній, художньо-естетичній, громадській, культурній).*

У сучасній педагогічній літературі поняття «риторична культура» інколи замінюється, ототожнюється з іншими, як-то: «культура мови», «мовленнєва культура», «мовленнєва (професійна) майстерність», «риторична грамотність», «педагогічна майстерність» тощо. Так, учені Л.К. Граудіна, Н.О. Безменова, Н.А. Михайличенко поняття «риторична культура» ототожнюють з поняттям «мовленнєва майстерність», складовими елементами якої є психолого-педагогічна культура, логічна культура, культура спілкування, техніка мовлення. У працях Д.М. Александрова та Ю.В. Рождественського, в яких здійснений аналіз сучасної теорії риторики, переважно використовують поняття «риторична (ораторська) грамотність», яке здебільше ототожнюють з поняттям «культура мовлення» [1]. На нашу думку, «риторична культура» є більш широким поняттям, ніж «мовленнєва культура», яка, безумовно, є одним з основних компонентів риторичної культури.

Педагоги І.А. Зязюн, А.Й. Капська, Г.М. Сагач, Н.М. Тарасевич риторичну культуру вважають вищим проявом професійно-виконавської культури, педагогічної майстерності. В їх працях поняття «риторична культура» часто ототожнюється з поняттями «мисленнєво-мовленнєва», «мовленнєва діяльність», «педагогічна майстерність» [1]. Проте, на нашу думку, поняттями «культура мови», «мовленнєва діяльність» так само, як і поняттям «комунікативна культура», не може вичерпуватися зміст поняття»риторична культура». Вони є складовими риторичної культури, яка, у свою чергу є одним з показників педагогічної майстерності вчителя.

Риторична культура особистості, як і будь-яка культура, є складним, інтегративним утворенням і має певну структуру. Структуру риторичної культури майбутнього педагога можна представити так:
а) професійно-мотиваційна спрямованість на оволодіння мистецтвом виразного і переконливого слова; б) професійні знання; в) комплекс спеціальних здібностей і практичних умінь; г) педагогічна техніка; д) характер і результативність мовлення в різних видах діяльності. Коротко охарактеризуємо кожний із названих структурних елементів.

Професійно-мотиваційна спрямованість навчальної діяльності студентів характеризується: потребою у професійних знаннях, зацікавленість ними; пізнавальним інтересом до оволодіння мистецтвом виразного слова, постійним прагненням до вдосконалення його як основного інструменту професійної діяльності, як засобу впливу на розум і почуття майбутніх вихованців; бажанням утвердження словом і працею духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків; прагненням до професійної самоосвіти, самоствердження, до підвищення риторичної і комунікативної культури.

Наступним структурним елементом є **глибокі професійні знання основ риторичної культури**, які у свою чергу складаються із: а) знання основ теорії педагогічної риторики (знання сутності, основних категорій і законів ефективної мисленнєво-мовленнєвої діяльності [3], жанрів педагогічного красномовства, механізмів текстотворення);
б) досконалих спеціальних знань за фахом та методики їх викладання в середній школі; в) знання теоретичних основ психолого-педагогічних наук (вікових особливостей розвитку дітей; методів, принципів навчання та виховання тощо); г) знання теорії педагогічного спілкування (знання

сутності, функцій, структури, стилів, основ культури професійного спілкування); д) знання норм літературної української мови. Ми вважаємо, що кожний учитель, вихователь, який працює у школі (а не тільки вчитель-мовник), має досконало знати рідну мову і вільно володіти нею. Свого часу відомий філософ, ритор Цицерон наголошував на тому, якщо римлянин володіє нормами латинської мови, то не слід вважати гідністю, оскільки це його обов'язок.

Важливою складовою риторичної культури є ***комплекс спеціальних здібностей і практичних умінь***. До таких здібностей варто віднести: а) *риторичні і мовленнєві* (здатність до красного, виразного слова, логічної та евристичної побудови словесної партії, до створення її доцільної форми та енергетичної потужності; відчуття міри змістового й емоційного; вміння переконувати; вільне володіння нормами літературної мови, образність мовлення та лексичне її багатство, досконалість монологічного і діалогічного мовлення); б) *комунікативні* (здатність слухати і чути співрозмовника; вміння надавати комунікативно-гуманістичної спрямованості усному слову з проявами особистої прихильності, симпатії до слухачів, використовувати усний монолог діалогічного характеру прямого чи опосередкованого звернення до почуттів і досвіду слухачів); в) *перцептивні* (професійна проникливість, здатність читати за виразом обличчя внутрішній стан співрозмовників, їх сприймання і розуміння почутого, відчувати зміну їх настрою, вміння створювати сприятливий психологічний клімат); г) *конструктивні* (здатність до створення різних за жанрами, досконалих і оригінальних за структурно-композиційною побудовою текстів); д) *рефлексивні* (здатність до самоорганізації студента у процесі створення і виголошення різних текстів, самокритичності, адекватної самооцінки й оперативної корекції поведінки і діяльності).

Невід'ємним елементом є ***педагогічна техніка*** (поставлений, приємний голос, чітка дикція і правильна вимова; інтонаційна різноманітність словесної партії; доцільне використання невербальних засобів виразності, які дозволяють оповідачу точніше передавати власні почуття, переживання, а слухачу глибше проникати в суть почутого; здатність до створення в собі творчого піднесеного самопочуття і передача його співрозмовнику).

Останньою складовою є ***характер і результативність мовлення майбутніх фахівців у різних видах діяльності*** (здатність до критичного аналізу риторичної культури в конкретних видах діяльності, самокритичність в її оцінюванні, готовність до оперативної корекції). Наведена структура, на наш погляд, досить структурована, а тому дає певний орієнтир для оцінки і самооцінки риторичної культури майбутніх фахівців.

У системі підготовки майбутніх учителів певне місце має посідати викладання риторики, яка здавна вважалася і наукою, і мистецтвом, і складним видом творчості [4]. Вивчення риторики передбачає засвоєння основ класичної та сучасної педагогічної риторики як мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на переконання, вплив, на досягнення цілей у процесі мовної комунікації, а також на вироблення у студентів умінь і навичок аналізувати та продукувати різні тексти публічних виступів перед різними аудиторіями відповідно до мети, призначення й умов спілкування у процесі майбутньої роботи. На превеликий жаль, не у всіх вищих навчальних закладах вивчається ця дисципліна, а якщо і вивчається, то лише на окремих факультетах. Так, у Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка риторика вивчається на філологічному факультеті і післядипломної та додаткової освіти, а на факультеті педагогіки і практичної психології студенти опановують основи ораторського мистецтва.

На кафедрі педагогічної творчості університету розроблена дидактична технологія формування риторичної майстерності педагогічної розповіді майбутнього вчителя, яка успішно застосовується викладачами в курсі викладання основ педагогічної творчості [5]. Уміння говорити, розповідати – це першооснова риторичної культури вчителя, вагомий показник його професійної майстерності. Технологія побудована відповідно до вимог особистісно зорієнтованого, евристичного, культурологічного, діагностичного підходів до навчання. Вона включає такі змістовні компоненти: а) засвоєння студентами теоретичних основ педагогічного красномовства, зокрема основ досконалої педагогічної розповіді; б) освоєння зразків виразних виступів, розповідей видатних педагогів минулого й сучасності, з'ясування характеристик майстерної розповіді та складання коротких рецензій на них; в) самостійне створення, виголошення і захист педагогічних розповідей як власних творчих продуктів; г) самоаналіз та взаємоаналіз творчих продуктів на основі взаєморецензій;

д) використання набутих знань і вмінь у практичній роботі (навчальна та виробнича педагогічні практики, науково-дослідна робота, громадська культурна); е) проведення конкурсів ораторського мистецтва, проектів педагогічної творчості тощо. Розроблено також навчальну програму спецсемінару «Основи риторичної майстерності педагога», який значною мірою сприяє підвищенню риторичної культури майбутнього фахівця будь-якого фаху. Проте зазначене не вичерпує всіх аспектів існуючої проблеми.

Висновки. Отже, формування риторичної культури важливе і водночас складне завдання, яке необхідно вирішувати на всіх етапах професійної підготовки майбутнього вчителя. Потребують подальшого вивчення такі складники риторичної культури, як критерії виразного мовлення, діагностика рівня риторичної культури; необхідні і нові технології оволодіння іншими жанрами педагогічного красномовства (лекція, доповідь, виступ, бесіда тощо).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоусова Я. В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01/ Я. В. Білоусова. – К. : 2004. – 18 с.

2. Сагач Г. М. Риторика / Г. Сагач. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Видавничий дім «Ін Юре», 200. – 568 с.

3. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 321.

4. Томан І. Мистецтво говорити / Іржи Томан, пер. З чес. – [2-ге вид.] – К. : Політвидав України, 1989. – 293 с.

5. Уварова А. М. Формування риторичної майстерності майбутнього вчителя : навч.-метод. посібн. для педагог. ун-тів / Антоніна Уварова. – Суми :СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 132 с.

УДК 338.483.12(045)

М.М. Чикалова

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка

КРОСКУЛЬТУРНІ КОМУНІКАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ

У статті аналізується роль кроскультурних комунікацій в професійній діяльності менеджерів міжнародного туризму, показані принципи кроскультурної взаємодії, запропоновані шляхи вирішення цієї проблеми на рівні навчального закладу.

В статье анализируется роль кросскультурных коммуникаций в профессиональной деятельности менеджеров международного туризма, показаны принципы кросскультурного взаимодействия, предложены пути решения данной проблемы на уровне учебного заведения.

The article deals with the analysys of the role of cross-cultural communications in professional activity of international tourism managers. The principles of cross-cultural interaction are shown. The ways of the given problem decision at educational establishment level are offered.

Постановка проблеми. З кожним роком туризм набирає все більшого значення, стає могутньою розгалуженою індустрією, яка знайомить людей зі світом культури та історії, допомагає встановлювати, поглиблювати та поширювати наукові, ділові та освітні контакти у різних сферах людської діяльності, що неминуче приводить до необхідності звернення до проблем кроскультурної комунікації. Адже знання кроскультурних комунікацій є однією із складових професійної компетентності, значущим фактором ефективної діяльності організації.

Поняття **«кроскультурні комунікації»** прийшло до нас у XIX столітті (cross-cultural communication – англ.). Проте минуло досить багато часу, перш, ніж на Заході з'явилися наукові публікації з питання кроскультурної взаємодії. Це сталося у 1950-60 рр. Науковці, які починали та продовжують займатися практичним впровадженням основ кроскультурних комунікацій у велике розмаїття напрямів – наукове співробітництво, академічні дослідження, бізнес, менеджмент, освіту, охорону здоров'я, культуру, політику, дипломатію, розвиток та ін. – зрозуміли важливість кроскультурного спілкування у повсякденному житті. З 90-х років XX ст. цей напрямок почав відігравати значну роль і в науковій, і в практичній сфері, завдяки внеску Б. Болінже, Р. Льюіс, С.П. Мясоєдова, Л.М. Симонової, Л.Є. Стровського, С.Г. Тер-Мінасової, М. Хаммер, Е.М. Холл, Г. Хофстеде та ін.

У відповідності до напряму даної роботи, **проблема** ефективності кроскультурних комунікацій викликає інтерес в тому обсязі, в якому вона межує з проблемою виховання професійних якостей менеджера взагалі та напряму міжнародного туризму зокрема.

У наш час поняття «кроскультурні комунікації» стає дедалі популярнішим, є складовою частиною багатьох наукових досліджень та наукових конференцій різних рівнів.

Успіх будь-якої компанії в її просуненні на зовнішній ринок забезпечується, в тому числі, і професійною підготовкою в сфері вивчення простору міжнародного співробітництва та розвитку навиків результативного кроскультурного менеджменту.

Саме тому, підготовка сучасного фахівця – менеджера туристичної сфери – неможлива без введення в навчальний план обов'язкової **окремої** навчальної дисципліни «Основи кроскультурних комунікацій».

В Україні проблема підготовки майбутніх фахівців сфери туризму викликає увагу науковців-словесників, педагогів, філософів, економістів та інших фахівців завдяки розмаїттю напрямів, якими займається індустрія гостинності.

Враховуючи загальні трансформаційні процеси в освіті, вважаємо, що вивчення цього питання відкриває можливості для підвищення компетентності працівників туристичної галузі в Україні, що є **актуальним** на сьогоднішній день в плані сучасних вимог життя.

Мета статті – визначити роль та вплив кроскультурних комунікацій на професійну діяльність менеджерів міжнародного туризму. Стаття покликана розв'язати ряд завдань, пов'язаних із дослідженням дидактичних умов виховання професійних якостей менеджера міжнародного туризму, одним із напрямів якого є кроскультурні комунікації.

Поштовхом для вивчення курсу кроскультурних комунікацій є і наближення Євро – 2012, коли наша країна відкриє кордони для гостей та учасників цієї знаменної події. Настав період для індустрії гостинності стати однією з пріоритетних в Україні. Саме тому Постанова Кабінету Міністрів України «*Про внесення змін до Переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста і Переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра*», прийнята в серпні 2009 року, націлює на виокремлення туризму в окрему галузь знань, що відповідатиме частині першій статті 6 Закону України «Про туризм», якою туризм проголошено одним з пріоритетних напрямів розвитку економіки України. Це дозволить систематизувати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодший спеціаліст та бакалавр за спеціальностями «Організація туристичного обслуговування» й «Організація готельного обслуговування». А розмежування підготовки фахівців готельного та ресторанного обслуговування забезпечить приведення підготовки туристичних кадрів у відповідність з потребами галузі.

Впровадження норм, передбачених даною постановою Уряду, дозволить забезпечити високий рівень підготовки фахівців для туристичної галузі, що сприятиме підвищенню якості вітчизняного туристичного продукту, а також забезпечить галузь висококваліфікованими кадрами до проведення фінальної частини чемпіонату Європи 2012 року з футболу в Україні.

Враховуючи приїзд до України людей різних національностей та культур, наукові знання та практичні навички кроскультурних комунікацій в сфері встановлення діалогу між різними діловими культурами стануть невід'ємною складовою професійної культури менеджера міжнародного туризму.

Тестування, проведене серед 100 студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах м. Суми, показало, що лише 35 % з них чули про поняття «кроскультурні комунікації», однак розкрити сутність цього поняття спробували 17 чоловік. 32 % студентів не вбачають жодної різниці між поняттями «міжкультурне спілкування» (МКС) та «кроскультурні комунікації» (ККК), вважаючи перше дослівним перекладом з англійської мови. 19 % студентів спробували навести приклади відмінностей між певними поняттями та звичками у культурному житті України та деяких зарубіжних країн. Аналіз тестування показаний у зведеній таблиці 1.

Таблиця 1

	«Так»	«Ні»	«Чую вперше»
Я часто стикаюся з поняттям «ККК»	8 %	27 %	65 %
Я можу пояснити сутність поняття «ККК»	17 %	18 %	65 %
Я вважаю поняття «МКС» та «ККК» аналогічними	32 %	8 %	60 %
У моєму житті траплялися випадки непорозуміння, пов'язані з відмінностями «ККК»	19 %	16 %	65 %

Скориговані навчальні плани та програми допоможуть посиленню професійної компетенції й мотивації діяльності майбутнього менеджера сфери туризму. Розмаїття змісту та форм міжкультурної взаємодії вже не викликатиме у студентів страху та невпевненості в собі, а навпаки, сприятиме росту бажання пізнати інших людей, розкрити самих себе в

ситуації міжнародного співробітництва та комунікацій. Знання та увага до культурних коренів та національних особливостей інших народів, як у суспільстві, так і в бізнесі, дозволить передбачити реакцію співрозмовника на нову ділову пропозицію, не допустити можливих помилок, а використати культурні відмінності на благо обох сторін та спільної справи.

Обов'язковими складовими навчальної дисципліни повинні стати: правила ефективного спілкування, правила комунікативного етикету, проблема іміджу, тактика спілкування тощо. Причому на кожну тему бажано виділити достатню кількість навчальних годин та пройти апробуацію в обстановці практичного застосування отриманих знань (готелі міжнародного статусу, туристичні агенції, факультети по роботі з іноземними громадянами і т.ін.).

Під час навчання студентам слід обов'язково зробити наголос на відмінності поняття «*крос*культурні комунікації» від «*між*культурне спілкування».

Міжкультурне спілкування – це наука, яка визначає лише процеси взаємодії різних культур, а питаннями їх взаємопроникнення та взаємовпливу в ситуації ділового та неділового спілкування (знання, діалог, переговори, інтерактивна взаємодія) займається саме *кроскультурність*.

З метою більшої ефективності отриманого результату пропонуються такі заходи при вивченні курсу «Кроскультурні комунікації»:

1. Навчання проводити **в партнерстві з представниками інших культур,** що допоможе сформувати та розвинути такі професійні якості, як гнучкість, толерантність, чутливість до перемін та готовність йти на ризик, мобільність та сприйняття – якості справжнього сучасного менеджера.

2. До навчання рекомендується залучати фахівців із знанням іноземної мови для більш тонкого сприйняття мовних нюансів.

3. Протягом всього періоду підготовки фахівців для сфери туризму слід організовувати щорічні виробничі практики студентів за кордоном з метою «занурення» майбутніх фахівців сфери туризму в атмосферу реальності.

4. Проведення тренінгів з проблем багатомовності, багатозначимості слів та словосполучень, міжкультурної комунікації.

До числа найефективніших **принципів** кроскультурної взаємодії відносимо: інформованість про культуру ділового партнера, готовність вступити в діалог, встановлення відносин довіри та взаємоповаги, навички розуміння та інтерпретації інших культур. Проте майбутній менеджер сфери туризму повинен знати, що спілкування з зарубіжними партнерами – це в будь-якому випадку зіткнення різних національних культур. Саме тому слід бути максимально уважним при спілкуванні з представниками з-за кордону, щоб запобігти непорозумінню та конфліктів, адже відсутність або зневажання одного із принципів може привести до *кроскультурного конфлікту,* що означає відмову від компромісу, перехід на упереджену позицію в ім'я очевидної переваги, протиставлення однієї культури іншій.

І хоча відомі способи, завдяки яким можна запобігти непорозуміння, а саме:

1) запобігати вживання сленгів та ідіом, вибирати слова, які мають найспецифічніше значення;

2) уважно слухати співрозмовника і не боятися уточнити розуміння тієї чи іншої фрази чи слова;

3) поважати формальності та стилі місцевого спілкування;

4) заздалегідь ознайомитися з особливостями культури даної країни чи регіону, що дозволить підготуватися до багатьох несподіваних ситуацій та уникнути кроскультурних конфліктів. Майбутнім фахівцям сфери індустрії гостинності слід знати і те, що результатом поганого орієнтування в питанні кроскультурних комунікацій може стати *кроскультурний шок*, тобто стан розгубленості та безпорадності, викликаний втратою звичайних ціннісних орієнтирів та неспроможністю дати відповідь на питання: де, коли і як поводитися правильно?

У міжнародному спілкуванні варто дотримуватися простого правила: *не потрібно намагатися бути завжди першим*, оскільки в кроскультурному середовищі першим бути небезпечно, адже не завжди вірно можна розібратися в ситуації чи прийняти якесь рішення, від якого залежатиме імідж та подальша професійна діяльність фахівця.

Саме тому, потрібно бути гранично уважним, спостережливим, пам'ятати про те, що іноземні громадяни можуть, та й сприймають світ не так, як ми, вміти дати можливість партнеру чи співрозмовнику

висловитися першим, щоб в результаті домогтися бажаної ефективності від спілкування.

Та одночасно ні при яких умовах не слід намагатися повністю пристосуватися до культурного оточення приймаючої сторони. Автор книги «International Dimensions of Organizational Behaviour» Н. Адлер радить в будь-якій ситуації «поводити себе як ефективно діючий іноземець».

В жодному випадку у своїй професійній діяльності менеджер туристичної сфери не має права на *стереотип.* Сам факт приналежності до якоїсь певної соціальної та культурної групи не означає масове володіння тими чи іншими якостями.

Випускникам вищих навчальних закладів, які готують фахівців в галузі туристичної діяльності повинна бути притаманна комунікативна компетентність. Адже без уміння та навичок мовної поведінки, які необхідні для вступу в контакт, уміння висловити свої власні почуття та донести потрібну інформація до співрозмовника, вміння вести себе ефективно у кризовій ситуації сучасний менеджер не зможе бути конкурентоспроможним на ринку туристичних послуг та сподіватися на кар'єрний ріст.

Фактом є те, що в час глобалізації економіки міжкультурні комунікації є «обов'язковими». Успіх бізнесу, а особливо туристичного напрямку, все більше полягає в *креативності мислення* та встановленні міцних взаємовідносин з міжнародними та «багатокультурними» колегами, споживачами та постійними клієнтами.

Оскільки туристична сфера належить до сфери міжнародного бізнесу, то підходи до підготовки фахівців нового рівня слід наблизити до якісних та кількісних потреб економіки, методично забезпечити вивчення таких предметів, як, наприклад, **кроскультурне ділове спілкування в туристичному бізнесі**, **кроскультурний менеджмент для туристичної сфери**, тобто, тих дисциплін, які вимагають від фахівців цієї галузі високої комунікабельності, гнучкості, креативного мислення, практичного знання реальних потреб ринку та вміння безпомилково орієнтуватися у динамічному діловому середовищі.

Управління відносинами, які виникають завдяки міжнаціональному спілкуванню, вивчення причин міжкультурних конфліктів та їх усунення, використання в управлінні тих правил поведінки, які притаманні національній

діловій культурі, складають сутність предмета кроскультурного менеджменту, який є важливою складовою управління будь-якої організації, що регулярно стикається з представниками інших країн.

Досить часто при прийнятті важливих рішень сьогодення, які стосуються сфер бізнесу, політики, освіти, культури та здоров'я, торкаються громадян не лише однієї нації, постає питання – чи буде сприйняття цих рішень та порозуміння між націями взаємним?

Саме тому менеджери туристичного бізнесу повинні постійно розвивати свої професійні якості через удосконалення комунікативних навичок. А це можливо завдяки різноманітним ресурсам: провідні науковці пишуть підручники та наукові роботи з цього питання (навчальні посібники під редакцією С.П. Мясоєдова (2003); Т.С. Самохіна (2005); Фанян (2005) та ін.).; у сфері бізнесу організовують семінари та консультації з метою вдосконалення професійних якостей фахівців керівного рівня. Дослідники заснували міжнародний академічний науковий журнал, в якому висвітлюються проблеми міжкультурного спілкування та кроскультурних комунікацій («Intercultural Communication Studies», видавництво Міжнародної Асоціації Вивчення Міжкультурних Комунікацій – International Association for Intercultural Communication Studies (IAICS). Ця Асоціація об'єднує викладачів та науковців різних країн з метою обміну досвідом роботи з проблеми міжкультурного спілкування та кроскультурних комунікацій.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, робимо **висновки**:

- незнання курсу кроскультурних комунікацій та особливостей різних культур у спілкуванні фахівців на міжнародному рівні може призвести до непорозуміння та виникнення конфліктної ситуації;
- науковці та дослідники кроскультурних комунікацій досягли відчутного успіху в своїх наукових розробках, проте потрібні подальші дослідження, які включали б поведінку, емоції та застосування професійних здібностей фахівців, задіяних в сфері міжнародних відносин, у фактичні ситуації кроскультурних комунікацій у реальному часі, оскільки багато досліджень ґрунтуються на анкетних даних, де в якості прикладу подаються події, що відбувалися в минулому і не завжди відповідають сьогоденню;

- у навчальні плани вищих навчальних закладів туристичного профілю, або тих, які займаються підготовкою фахівців для сфери туризму, слід включити навчальні дисципліни «Кроскультурні комунікації» та «Кроскультурний менеджмент для туристичної сфери»;
- студенти, які проходять навчання за напрямом *менеджер міжнародного туризму,* повинні в обов'язковому порядку проходити виробничу практику за кордоном з метою застосування та апробації своїх знань в умовах реального життя;
- основне навантаження при підготовці майбутніх менеджерів міжнародного туризму лягає на педагогів, оскільки саме від їх зусиль багато в чому залежить успішний вихід молодого фахівця у велике самостійне життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про освіту" // Освіта. – 1996. – 25 квітня.
2. Закон України «Про туризм» // Відомості Верховної Ради України. – 1995. – № 31, ст. 241; 2001. – № 32, ст. 172)
3. Левин К. Разрешение социальных конфликтов: Пер. с англ. – СПб. – 2000.
4. Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: Пер. с англ. / Л. Ричард Д. – М. : Дело, 1999.
5. Мясоедов С.П. Основы кросскультурного менеджмента: Как вести бизнес с представителями других стран и культур: Учеб.пособие. / С.П. Мясоедов – М. : Дело, 2003.
6. Самохина Т.С. Деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. / Т.С. Самохина – М. : Р. Валент, 2005. – 216 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация.— М.: МГУ, 2005. — 264 с.
8. Черняк В.Д. Зоны выбора и зоны риска в лексиконе современной языковой личности / Аспекты речевой конфликтологии // СПб., 1996. – С. 45 – 54.
9. Guirdham M. Communicating across cultures. – West Lafayette: Bloomsbury, 1999. – 383 p.
10. Hall E. T., Hall E. How cultures collide // Weaver G. R. (ed.) Culture, communication, and conflict: readings in intercultural relations. — Needham Heights, MA : Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 9 – 16.
11. Hammer M. R. Intercultural communication competence // Asante M. K., Gudykunst W. B. (eds.). Handbook of international and intercultural communication. — London : Sage Publications, 1989. — P. 247 – 260.

УДК 378.1 : 378.046.4

С.О. Шара
Полтавський університет
споживчої кооперації України

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ВИКЛАДАЧА

У статті розкрито зміст трьох груп психолого-педагогічних умов, які впливають на розвиток професійної адаптованості і підвищують результативність процесу професійної адаптації молодого викладача: організаційних, методичних і психологічних.

В статье раскрыто содержание трех групп психолого-педагогических условий, которые влияют на развитие профессиональной адаптированности и повышают результативность процесса профессиональной адаптации молодого преподавателя: организационных, методических и психологических.

The article deals with three groups psychological pedagogical factors influencing the development of professional adaptation and enhancing the effectiveness of the process of professional adaptation of young educators: organizational, methodic and psychological.

Постановка проблеми. Розвиток системи вищої освіти в Україні, входження до європейського освітнього простору вимагають удосконалення підготовки викладацького складу ВНЗ до здійснення високоефективного навчально-виховного процесу, який згідно із Законом України «Про вищу освіту», здатен забезпечити «навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти».

Професійна адаптація є важливим складовим елементом системи підготовки та перепідготовки висококваліфікованих викладачів і є регулятором зв'язку між системою освіти і практичною діяльністю. Щоб розв'язати основні суперечності професійної адаптації, необхідно створити такі педагогічні умови, які дадуть можливість розвивати особистість викладача та вдосконалювати його професійно-педагогічну діяльність з врахуванням специфіки ВНЗ непедагогічного профілю.

Аналіз існуючої ситуації у ВНЗ непедагогічного профілю засвідчує, що сьогодні процес професійної адаптації молодого викладача не стимулює їхній професійний розвиток, не створює умов, які позитивно на нього впливають.

Аналіз актуальних досліджень у філософській, психологічній та педагогічній літературі з проблем професійного розвитку педагога вищої школи, становлення його професійної компетентності,

професійно-педагогічної адаптації доводить, що різні аспекти досліджуваної проблеми відображенні в таких напрямах наукової думки: методологічні засади дослідження адаптації особистості та професійної адаптації фахівця (Г.О. Балл, Ф.В. Березін, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, О.Г. Мороз, А.А. Налчаджян, В.А. Петровський, Ж. Піаже, А.О. Реан, Н.І. Сарджвеладзе, С.І. Селіверстов, Г. Сельє, В.І. Слободчиков, О.Г. Солодухова, А.В. Фурман, Н.О. Чайкіна, М.С. Ясницький та ін.); професійна підготовка педагогічних працівників (О.В. Глузман, М.В. Гриньова, О.А. Дубасенюк, О.М. Пєхота, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, В.Ю. Стрельніков, Л.О. Хомич та ін.); професійна діяльність і професійне становлення викладача ВНЗ (А.В. Барабанщиков, О.І. Гура, З.Ф. Єсарева, І.Ф. Ісаєв, О.В. Коржуєв, Н.В. Кузьміна, Л.М. Макарова, Ю.П. Поваренков, Ю.Г. Фокін та ін.).

Дослідження проблеми професійної адаптації викладача ВНЗ започатковано у працях В.Т. Ащепкова, Г.У. Матушанського. Причому у багатьох дослідженнях учені вказують на особливу значущість етапу професійної підготовки для успішної професійної адаптації викладача ВНЗ та його професійного становлення взагалі, адже саме тоді відбувається формування професійної готовності майбутнього фахівця, закріплюється професійна адаптивна поведінка, розвивається професійний адаптаційний потенціал, вибудовуються адаптивні стратегії (В.Т. Ащепков, Р. Бойц, С.О. Дружилов, Є.О. Климов, О.В. Коржуєв, Г.І. Насирова та ін.).

Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості наукових праць, присвячених проблемі адаптації та професійно-педагогічної адаптації особистості, вона залишається однією з найбільш дискусійних і невирішених (Л.М. Мітіна, О.Г. Мороз, Д.В. Ольшанський, В.А. Петровський, В.А. Семиченко), що спричинено складністю і системністю самого феномена адаптації, невизначеністю місця професійної адаптації викладача ВНЗ у процесі його професіонального розвитку й спробами ототожнювати її з професійною адаптацією вчителя. Поза увагою дослідників залишилася проблема професійної адаптації викладача непедагогічних ВНЗ на початковому етапі початку його професійної діяльності та визначення педагогічних умов, що сприяють її успішності.

Метою статті – виділити й описати психолого-педагогічні умови, які підвищують ефективність професійної адаптації молодого викладача.

Завдання дослідження: 1) визначення суті зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на процес професійної адаптації молодого викладача; 2) пошук організаційних, методичних і психологічних умов оптимізації вказаного процесу.

Виклад основного матеріалу. Розпочинаючи виклад суті й результатів нашого теоретичного дослідження, зазначимо, що сутність процесу професійної адаптації молодого викладача полягає у створенні умов, за яких молодий викладач стає її суб'єктом, тобто, активним, ініціюючим учасником. У результаті чого формування його професійної адаптованості із побічного процесу перетворюється у важливе завдання як досвідчених викладачів, які здійснюють навчання у «Школі молодого викладача», так і самих молодих викладачів.

Оскільки завданням дослідження стало виявлення і створення психолого-педагогічних умов, які суттєво впливають на процес педагогічної діяльності і формування позитивних установок на поглиблення професіональних знань, умінь і навичок, важливо було з'ясувати, які чинники впливають на розвиток професійної адаптації молодих викладачів у ВНЗ непедагогічного профілю, адже на них ґрунтуються створювані умови.

Безперечно, ефективність розвитку професійної адаптації молодих викладачів у процесі їхньої педагогічної діяльності визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників.

До зовнішніх чинників відносимо: освітній простір вищого навчального закладу; зміст навчальних дисциплін; педагогічну компетентність викладачів, які здійснюють навчання молодих викладачів тощо. Зовнішні чинники впливають на зразки зовнішньої поведінки молодих викладачів. У свою чергу, притаманні людині внутрішні чинники розвитку особистості (життєвий досвід, потреба у саморозвитку, самовдосконаленні, творчій активності тощо) активно пропускають через себе зовнішні чинники, перетворюючи молодого викладача у професіонала, визначаючи вектор його професіональної діяльності.

У науковій літературі існуютьрізні трактування поняття «педагогічні умови». Найбільш прийнятними для нашого дослідження є визначення, дані В.І. Андрєєвим і М.М. Боритко [1; 2; 3].

Під поняттям «педагогічна умова» М.М. Боритко [3] розуміє зовнішню обставину, яка суттєво впливає на перебіг педагогічного процесу,

певною мірою свідомо сконструйована педагогом і передбачає досягнення певного результату. В.І. Андрєєв [1] уважає, що «педагогічні умови» є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм для досягнення мети.

Подальший аналіз умов уможливив виокремлення трьох базових, слабко висвітлених у наукових публікаціях і не відпрацьованих у практиці вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Педагогічні умови, які впливають на розвиток професійної адаптації і підвищують результативність процесу професійної адаптації молодого викладача, умовно поділені нами на три групи: організаційні, методичні і психологічні.

До організаційних умов відносимо:

– побудову процесу розвитку професійної адаптації молодих викладачів на принципах практико-орієнтованої спрямованості;

– затребуваність молодими викладачами професійної адаптації шляхом навчання у «Школі молодого викладача»;

– врахування індивідуальних особливостей молодих викладачів;

– прискореність навчання у «Школі молодого викладача»;

– компактність;

– відкритість;

– гнучкість.

Розкриємо зміст указаних організаційних умов.

Однією з важливих організаційних умов процесу професійної адаптації молодого викладача є вимога того, щоб навчання у «Школі молодого викладача» було затребуване ними, що обумовлюється позитивною мотивацією, готовністю до позитивних змін у навчально-виховному процесі.

Чим чіткіше проявляються мотиви, тим легше долаються труднощі у педагогічній діяльності. Педагогічна підготовка у «Школі молодого викладача» має стати для нього одним із способів самореалізації у професії, тому його установки і мотивація до навчання мають бути усвідомленими і чіткими.

Відносно такої організаційної умови процесу професійної адаптації молодого викладача, як відкритість, зазначимо, що термін «відкритість» не

є синонімом «не замкнутість», адже жодна дидактична система не є ізольованою, замкнутою, абсолютно закритою. Відкритість розуміємо як здатність дидактичної системи адекватно реагувати на зміну зовнішнього середовища. Імовірно, що система навчання у «Школі молодого викладача» у процесі професійної адаптації молодого викладача складається з елементів, кожен з яких має постійну і варіативну частини. Постійна частина зберігає традиції, здійснює необхідну наступність, а варіативна частина – відкрита до інновацій, готова до необхідної модернізації. Ступінь відкритості залежить від співвідношення постійної і варіативної частин кожного компонента, що характеризується параметром порядку. Перехід до відкритої моделі професійної адаптації молодого викладача є більш перспективним, адже передбачає вирішення освітніх завдань у цілісній системі розвитку особистості молодого викладача.

Ми розглядаємо відкритість у двох аспектах – внутрішня і зовнішня. Зовнішня відкритість забезпечується справжнім демократичним ставленням до суб'єктів педагогічної діяльності, гнучким реагуванням ВНЗ непедагогічного профілю на змінну соціально-політичну ситуацію, прагненням чутливо реагувати на соціальне замовлення. Отже, зовнішня відкритість забезпечується швидким реагуванням системи професійної адаптації молодого викладача на змінні зовнішні умови, а також своєчасним виконанням соціального замовлення.

Внутрішня відкритість є безпосередньою умовою індивідуального підходу до професійної адаптації молодого викладача і забезпечується прагненням у кожному випадку підібрати технологію, оптимальну для певної групи слухачів «Школи молодого викладача». Вона передбачає гнучке, оптимальне поєднання у процесі навчання і педагогічної діяльності всіх існуючих дидактичних систем, моделей і технологій, жодна з яких не може бути абсолютно завершеною. Необхідною умовою відкритості є співіснування різних педагогічних концепцій.

Урахування індивідуальних особливостей молодих викладачів означає, що у процесі педагогічної діяльності уможливлює розвиток особистості на основі індивідуальних можливостей, здібностей, мотивів, інтересів, потреб і завдяки тому, що процес навчання у «Школі молодого викладача» здійснюється добровільно.

Індивідуальність педагогічної діяльності і навчання у «Школі

молодого викладача» пов'язана з такою її властивістю, як гнучкість. Вона дає майбутньому магістру економіки у процесі педагогічної діяльності можливість альтернативи, варіативності і розумної свободи вибору форм і методів саморозвитку, а також узгодження з молодими викладачами і встановлення термінів контролю своєї діяльності.

Прискореність і компактність навчання у «Школі молодого викладача» – дві взаємозалежні і взаємопов'язані якості, що характеризують педагогічну підготовку молодих викладачів з позитивного боку економії часу молодого викладача.

До методичної групи умов відносимо:

– створення програми професійної адаптації молодого викладача шляхом навчання у «Школі молодого викладача»;

– розробку змісту, форм і методів професійної адаптації молодого викладача;

– надання необхідної науково-методичної допомоги, самоосвіту;

– авторство;

– наявність інформаційної і науково-методичної бази для проведення занять з педагогічних дисциплін з молодими викладачами.

У процесі створення програми навчання у «Школі молодого викладача» задля оптимальної професійної адаптації молодого викладача, доцільно керуватися фундаментальним філософським положенням про те, що сутність особистості є результатом складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку. Головна ідея побудови програми навчання у «Школі молодого викладача» має відображати індивідуальний і диференційований підходи до організації підготовчої роботи і полягати в тому, щоб кожен молодий викладач у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу отримував не лише широкий діапазон знань, а й реалізував себе як особистість у викладацькій діяльності.

Наявність програми навчання у «Школі молодого викладача» для професійної адаптації є необхідною педагогічною умовою, адже це досягнення певного рівня упорядкованості, нормативне оформлення віднайдених форм, методів і змісту освіти, надання їм статусу.

Наявність науково-методичного забезпечення проведення занять з педагогічних дисциплін є умовою ефективної підготовки молодих викладачів до викладацької діяльності та є основою її інноваційної

спрямованості. Як спеціально організована діяльність, науково-методична робота спрямована на забезпечення майбутнього професійного зростання молодого викладача, розвитку його індивідуального досвіду, підвищення його професійної адаптації, продуктивності творчої діяльності. Також науково-методична робота виконує функції адаптації і соціалізації особистості.

До методичної групи умов ми також віднесли авторство. Це означає, що молодий викладач у процесі занять не відчуває залежності від того, хто здійснює його педагогічну підготовку, від власного репродуктивного стилю мислення. Він уже спочатку має бути автором, творцем власного підходу до викладацької діяльності, який адекватно відображає його індивідуальність.

Психологічними умовами ефективної професійної адаптації молодого викладача є:

– створення внутрішньої психологічної атмосфери, яка відповідає меті особистісного і професійного розвитку молодого викладача;

– забезпечення цілеспрямованості у створенні і розвитку такої атмосфери;

– побудова взаємин між суб'єктами навчання у «Школі молодого викладача» на принципах співробітництва;

– врахування емоційної спрямованості майбутнього молодого викладача економіки;

– особистісна спрямованість процесу професійної адаптації;

– педагогічна підтримка молодих викладачів з початком викладацької діяльності.

Розглянемо названі психологічні умови професійної адаптації молодого викладача.

Значущою з-поміж з цих умов є створення внутрішньої психологічної атмосфери у навчальному середовищі молодого викладача. Психологічним кліматом уважаємо систему емоційно-психологічних станів колективу, які відображають характер взаємодії між його членами у процесі спільної діяльності і спілкування [5; 6].

Важливим є проектування такої внутрішньої психологічної атмосфери (клімату) у навчальному закладі, ідентифікація якого забезпечить молодим викладачам повноту та якість їхньої професійної адаптації.

Афективно-комунікативна функція спілкування вимагає регуляції емоційної сфери молодого викладача. На заняттях у «Школі молодого викладача» викладачі мають створювати умови для зближення емоційних станів учасників, регулювати їхній емоційний стан (підсилювати чи послаблювати). Для позначення функціональних станів молодих викладачів ми застосували поняття «функціональний комфорт» як оптимальний функціональний стан, за якого досягнута відповідність засобів й умов праці функціональним можливостям працюючої людини [7, 56]. Він сприяє появі внутрішнього задоволення, позитивного ставлення до діяльності, віддаляє втому, створює умови для збереження тривалої і високоефективної працездатності без шкідливого впливу на здоров'я. Для функціонального комфорту характерне поєднання високого оцінювання мети діяльності з високими показниками всіх інших чинників, що зумовлюють задоволення від роботи. У зв'язку з цим для проектування професійної адаптації молодого викладача важливим було врахування відповідності складності завдань, проектів його інтелектуальному рівню. Поява у молодого викладача функціонального комфорту передбачала задоволення від результатів праці, технічних, естетичних характеристик і надійності використовуваних засобів навчання [7, 57].

Щодо умови забезпечення цілеспрямованості у процесі створення і розвитку сприятливої навчальної атмосфери, зазначимо, що насамперед необхідно наголошувати на формуванні професійно необхідних якостей особистості молодого викладача.

Важливою умовою побудови педагогічної діяльності є дотримання принципу співробітництва. Важливо, щоб у процесі навчання у «Школі молодого викладача» та педагогічної діяльності спілкування мало колегіальний характер рівноправних суб'єктів навчального простору, що забезпечує особистісне зростання як необхідну передумову життєвого самовизначення і розкриття творчого потенціалу молодого викладача.

З точки зору гуманізації спілкування у процесі педагогічної діяльності головними принципами мають бути взаємодія і взаєморозуміння між його учасниками, їх взаємна довіра. Це створюється на основі спільної роботи задля досягнення спільної мети. Спільна діяльність досвідчених і майбутніх викладачів забезпечує особистісний успіх, розвиток специфічних

здібностей, упевненість у своїх силах.

Урахування емоційної спрямованості молодого викладача пов'язано з емоційним наповненням оцінної функції і підготовкою суб'єкта до поведінки, адекватної цьому оцінюванню.

Педагогічна підготовка у «Школі молодого викладача» може бути успішною також за умови особистісної спрямованості цього процесу, коли кожен майбутній викладач матиме можливість формувати свій індивідуальний стиль навчання і педагогічної діяльності. Важливим механізмом є також інтеріоризація зовнішніх дій, тобто поступове перетворення їх у внутрішні.

Значущою також є умова здійснення педагогічної підтримки молодих викладачів від початку викладацької діяльності. Метою педагогічної підтримки є усунення перешкод, які заважають успішній самостійній викладацькій діяльності. Педагогічний смисл підтримки у широкому розумінні слова визначається створенням сприятливих умов, безпечного середовища, необхідних для реалізації і розкриття внутрішніх сил молодого викладача, формування його здатності до самостійних дій.

Основними принципами забезпечення педагогічної підтримки є: згода молодого викладача на допомогу і педагогічну підтримку; опора на сили і потенційні можливості особистості; віра у ці можливості; сумісність, співробітництво, сприяння; доброзичливість тощо.

Висновки. Розглядаючи педагогічні умови ефективності педагогічної адаптації молодих викладачів у ВНЗ непедагогічного профілю ми прийшли до висновку, що лише комплексне створення умов дає змогу успішно формувати професійну адаптацію молодого викладача. В основі розробок з удосконалення педагогічної підготовки у «Школі молодого викладача» здебільшого лежить модульний принцип, який передбачає, що проектування програм підготовки здійснюється шляхом відбору діяльнісних характеристик відповідно до індивідуальних особливостей викладачів і специфіки навчальних дисциплін, які вони будуть викладати. За своїм характером педагогічна підготовка у «Школі молодого викладача» є інтегрованою моделлю, в якій через понятійно-смислову систему відтворюється картина досліджуваного явища.

Виділені нами організаційні, методичні і психологічні умови можуть бути покладені в основу подальших наукових досліджень,

дозволяють безпосередньо проектувати програми навчання у «Школі молодого викладача» і створення моделі професійної адаптації молодого викладача, що також передбачає вирішення дидактичних питань (постановки мети) і діагностики результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : Инновационный курс : учеб. пособие для вузов по соц.-гуманитар. специальностям и группе специальностей «Образование» : В 2 кн. / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1, – 565, [2] с.

2. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н.М. Борытко. – М. : Академия, 2006. – 288 с.

3. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с. : ил.

4. Деркач А. А. Психология развития профессионала : учебн. пособ. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 124 с.

5. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система : основы управления: учеб. пособ. / И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во БелГУ, 1997. – 142, [2] с.

6. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.

7. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія / В. Ю. Стрельніков. – Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. – 375 с.

8. Хахула Л. П. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : Спец. 13.00.04 / Л. П. Пахула. – К., 1998. – 19 с.

Розділ IV. Педагогічні й методичні проблеми формування мовленнєвої культури особистості

УДК 491.79+153.7

А. О. Буднік
ПДПУ імені К. Д. Ушинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ

У статті уточнено сутність поняття «національно-прецедентний текст»; розглянуто психологічні особливості сприймання національно-прецедентних текстів.

В статье уточняется сущность понятия «национально-прецедентный текст», рассмотрены психологические особенности восприятия национально-прецедентных текстов.

The article treats of notion is specified «national-precedent text», the psychological features of perception of national-precedent texts are considered.

Постановка проблеми. Проблема сприйняття тексту – одна з ключових для сучасної наукової парадигми. Перебуваючи на перетині психології і лінгвістики, психолінгвістика, а з одного боку, ґрунтується на даних психології мовлення, з іншого – на результатах, одержаних у межах загальної теорії мовознавства і лінгвістики тексту. Відповідно до цього досліджується психологічна модель сприйняття, її «рівневий характер або зумовленість сприйняття зовнішніми (об'єктивними) і внутрішніми (суб'єктивними) чинниками» [9, 25].

Сприйняттю текстів приділено значну увагу у працях І.В. Арнольд, В.П. Белянiна, І.Р. Гальперіна, Ю.М. Караулова, Л.Н. Мурзина, Ю.О. Сорокіна та інших, але на сьогодні остаточно не вирішеним залишається питання щодо сприйняття саме національно-прецедентних текстів. Хоча як прецедентним текстам, так і національно-прецедентним текстам присвячено праці Н.Д. Бурвікової, Є.М. Верещагіна, Ю.М. Караулова, В.Г. Костомарова, Ю.Є. Прохорова, Г.Г. Слишкіна, А.Є. Супруна та ін., в україністиці ще не в повному обсязі торкаються окресленої проблеми, яка і досі є актуальною.

Мета статті – визначити психологічні особливості сприйняття національно-прецедентних текстів. Відповідно до мети було поставлено

такі **завдання дослідження**: розглянути психологічні передумови сприймання національно-прецедентних текстів, уточнити роль фонових знань і концептів національно-прецедентних текстів.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, на перетині фонових знань та інтертексту художнього твору знаходяться прецедентні тексти – «значущі для певної особистості у пізнавальному та емоційному відношенні; мають надособистісний характер, тобто добре відомі і широкому оточенню цієї особистості, включаючи її попередників і сучасників, і, нарешті, такі, звернення до яких неодноразово поновлюється у дискурсі цієї мовної особистості» [4, 105]. Національно-прецедентні тексти – це тексти, що є «відомими будь-якому пересічному представнику певної національно-культурної спільноти, що входять до когнітивної бази (національного колективного когнітивного простору)» [5, 64]. Національно-прецедентний текст не тільки формує конотативні значення, уводячи ширший культурний контекст, але й створює особливий емоційно-оцінний колорит самої оповіді. Винятково різноманітними є і функції такого тексту. Він є «формою існування культури; способом зберігання і передачі інформації; продукт певної історичної епохи; одиницею комунікації; віддзеркаленням життя індивіда тощо» [1, 8].

«Сприйняття – це психічний процес відображення людиною предметів і явищ у цілому, в сукупності всіх їхніх якостей і властивостей за безпосереднього їх впливу на органи чуття» [7, 268]. Беручи до уваги те, що процес сприймання відбувається у взаємозв’язку з іншими психічними процесами особистості (мисленням, мовленням, почуттями, волею), можна припустити, що сприймання тексту – це психічний процес відображення людиною змісту тексту за безпосереднього впливову на органи чуття. Сприйняття тексту відбувається на кількох рівнях: спочатку читач сприймає знакову форму тексту, потім переходить до рівня розуміння значення окремих висловів, від нього – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури. Під час сприйняття національно-прецедентного тексту адресат іде у зворотному напрямку: від тексту (у його вербально вираженій формі) до концепту. При цьому задля адекватного сприйняття концепту принципово важливими є: на поверхневому рівні – контекст у найширшому розумінні цього слова; на глибинному рівні – загальна фундація знань автора і читача.

Адекватність сприйняття національно-прецедентного тексту забезпечується не тільки мовними і графічними одиницями та засобами, але й загальною фундацією знань, інакше кажучи, «комунікативним тлом», на якому здійснюється текстоутворення і його декодування, тому сприйняття безпосередньо пов'язане із пресуппозицією. Пресуппозиція – це компонент змісту тексту, який «не виражений словесно, це попереднє знання, що дає можливість адекватно сприйняти текст; такі попередні знання прийнято називати фоновими знаннями» [2, 11]. Як правило, вони виявляються через національно-прецедентні тексти або окремі художньо-літературні образи, репрезентовані «в авторському тексті у вигляді літературних ремінісценцій» [2, 13]. Отже, великого значення для полегшення процесу сприйняття набувають фонові знання, а також уміння їх активізувати і творчо використати для розуміння національно-прецедентного тексту. О. О. Леонтьєв виділяє такі типи фонових знань: «соціальні, тобто ті, що відомі учасникам мовленнєвого акту ще до початку повідомлення; індивідуальні, тобто ті, що відомі лише двом учасникам до початку повідомлення; колективні – ті, що відомі членам певного колективу, пов'язаного професією, соціальними взаєминами» тощо [6, 145].

На нашу думку, одним із критеріїв рівня оцінювання глибини сприйняття тексту є вміння точно передати його зміст. Водночас за адекватного розуміння національно-прецедентного тексту читач може відтворити зміст тексту, добираючи при цьому свої слова та не порушуючи цілісності тексту. Важливим є рівень розвитку мовної компетентності, оскільки під час змістового сприйняття тексту можна замінити деякі елементи тексту на елементи своєї системи змістів, не змінюючи сутності тексту. С.Л. Рубінштейн виокремлює такі фази для необхідного мисленнєвого процесу під час рецепції тексту: усвідомлення проблемної ситуації, розв'язання проблемної ситуації, фіксування доступного рішення [8, 256].

Сприйняття національно-прецедентного тексту вимагає від читача вміння орієнтуватися в композиції, авторських відступах, алюзіях, аспектах прецедентності тощо. Усе це утворює текстову компетенцію, або вміння орієнтуватися в текстовому просторі. У національно-прецедентному тексті сфокусована мовленнєво-мисленнєва діяльність автора, що розрахована на відповідну зустрічну діяльність читача – сприйняття. Так утворюється відома тріада: автор – текст – читач. Сприйняття будь-якого тексту в

дискурсі – це складний процес, в організації якого важливу роль відіграють компоненти, спеціально зорієнтовані на адресата, на вибудовування стратегії його входження у сферу дискурсу, на побудову його діяльності з інтерпретації. Йдеться про концепти національно-прецедентних творів (заголовки, епіграфи, цитати, ремінісценції, алюзії тощо). Ці елементи займають проміжне особливе положення: входячи в дискурс, будучи органічно пов'язаними з ним, вони перебувають на «висунутій», надтекстовій позиції, що і визначає їх функції. Це підсистема всередині текстової системи, що складається з елементів, які знаходяться зовні тексту, – так звані висунуті елементи, поєднувані тим, що, будучи тісно пов'язаними з основним текстом за змістом, у структурно-мовному плані зберігають певну самостійність, відокремленість від тексту. Наприклад, сама назва національно-прецедентного тексту «Роксолана» П. Загребельного пожвавлює фонові знання читача, а саме: з історії українського народу, культурології, української класичної літератури. Обсяг же предтекстової інформації у різних реципієнтів неоднаковий, він залежить від особистісних якостей. У різних читачів виникає несхожий комунікативний контекст, на тлі якого сприймаються концепти національно-прецедентного тексту. Зокрема заголовок роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» П. Мирного активізує оцінний фон, який передує сприйняттю тексту, і створює попередню оцінку, що також є неоднаковою у різних читачів.

Варіативність сприйняття одного і того самого тексту пояснюється, на наш погляд, кількома психологічними причинами. Це насамперед прояви мотиваційної, когнітивної та емоційної сфер особистості: ті потреби, мотиви і цілі, що спонукали людину звернутися до цього тексту; емоційний настрій у момент сприйняття тексту; рівень концентрації уваги на інформації, яка підлягає рецепції, тощо.

Як бачимо, процес сприйняття і розуміння тексту є ієрархічною системою, де тісно пов'язані низький (сенсорний) і вищий (смисловий) рівні. Ієрархічність осмислення тексту виявляється в поступовому переході від інтерпретації значень окремих концептів до розуміння значення цілих висловів і потім – до осягнення загальної ідеї тексту. Процес декодування концепту розпочинається з пошуків загального значення повідомлюваного, з висунення гіпотез і лише потім переходить на нижчі рівні – сенсорний,

лексичний і синтаксичний. Тобто реальний процес розуміння тексту не збігається з тим порядком, за яким надходить інформація, тому «адекватне осмислення повідомлення може відбуватися тільки тоді, коли між зазначеними рівнями здійснюється зворотний зв'язок, коли всі рівні взаємообумовлюються і взаємоконтролюються» [1, 105].

Національно-прецедентний текст створює навколо себе цілу мережу можливих інтерпретацій, інколи досить розгалужену. Структура тексту задає характер сприйняття, але результат його розуміння не «може програмуватися автором тексту жорстко: характер розуміння й особливо інтерпретації значення художнього тексту залежать і від низки внутрішніх, суб'єктивних чинників» [1, 227]. До них належать: соціальний стан читача, його загальнокультурний рівень, знання мови тексту, особиста сприйнятливість, попередній досвід, включеність у культуру та ін. Загалом сприйняття і розуміння включає рецепцію чутних або видимих елементів мови, встановлення їх взаємозв'язку і створення особливого уявлення про їх значення.

Висновки. Сприйняття національно-прецедентного тексту проходить кілька рівнів: спочатку читач сприймає знакову структуру тексту, потім просувається до рівня розуміння концептів, а від них – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури. Фонові ж знання та концепти національно-прецедентних текстів при цьому є лише допоміжною ланкою під час декодування таких текстів, адже читач замінює смислові елементи тексту на еквіваленти власного смислового поля, цим і пояснюється різне розуміння й інтерпретація певного твору художньої літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белянин В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя : монография / В. П. Белянин. – М. : Генезис, 2006. – 320 с.

2. Валгина Н. С. Теория текста : учебное пособие / Валгина Н. С. – М. : Логос, 2003. – 279 с.

3. Зорькина О. С. О психолингвистическом подходе к изучению текста / Зорькина О. С. // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 205 – 210.

4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – М. : Наука, 1987. – 263 с.

5. Красных В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц в коммуникации / Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. А., Багаева Д. В // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология / . – 1997. – № 3. – С. 62 – 75.

6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Леонтьев А. А. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.

7. Максименко С. Д. Загальна психологія / Максименко С. Д. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 701 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 679 с.

9. Ушакова Т. Н. Психология речи и психолингвистика в Институте психологии РАН / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 2001. – № 5. – С.21 – 26.

УДК 378.8:811.161.1’342’243

Е. А. Головенко,
Н. Л. Дунь
Сумской государственный университет

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

У статті розглянуто питання щодо інтенсифікації процеса формування слухо-вимовних навичок на початковому етапі вивчення російської фонетики іноземними студентами.

В статье рассмотреня вопрос об интенсификации процесса формирования слухопроизносительных навыков на начальном этапе изучения русской фонетики иностранными студентами.

The acticle considers the problem of auditory-articulatory skills formation process intensification on the initial stage of studying Russian phonetics by the foreign students.

Постановка проблемы. В связи с тем, что в настоящее время значительно изменились не только мотивация учебной деятельности, коммуникативные потребности, но также временные рамки обучения и уровень базового образования иностранных граждан, изучающих русский язык на подготовительных факультетах, возникает необходимость в коррекции технологий обучения. Это, в свою очередь, требует создания новых учебно-методических разработок, интенсифицирующих процесс овладения русским языком как иностранным, в том числе знаниями русской фонетической системы. В этом и состоит **актуальность** рассматриваемой темы.

Целью статьи является освещение опыта работы, связанного с поиском путей интенсификации процесса формирования слухопроизносительных навыков (СПН) на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Этот опыт работы обобщён в учебно-методических материалах, созданных на кафедре русского языка СумГУ, «Учимся слушать и произносить по-русски правильно» [6].

Изложение основного материала. Проблема формирования навыков получила отражение в научных исследованиях Н. А. Бернштейна, И. А. Зимней, Л. Б. Ительсона, а СПН у изучающих русский язык иностранцев – в работах Е. А. Брызгуновой, Н. Г. Крыловой, Н. А. Любимовой, Е. В. Сорокиной, и др.

Следует остановиться на том, что же такое навык. «Наиболее распространённым является определение навыка как упроченного, доведённого в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Оно характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством» [2]. Характеризуя этапы развития навыка по Л. Б. Ительсону, И. А. Зимняя акцентирует внимание на 4-х этапах формирования навыка как сложной двигательной системы. На первом этапе – ознакомительном – происходит осмысление действий и их представление, что обычно сопровождается грубыми ошибками при действии. На втором этапе – подготовительном, или аналитическом, – наблюдается сознательное, но неумелое выполнение, поскольку внимание напряжено и сосредоточено на действии. На третьем этапе – стандартизирующем, или синтетическом, – характерна автоматизация элементов действия, перенос внимания на результат, наблюдается улучшение общего контроля и переход к мускульному контролю. На четвёртом этапе – варьирующем, или ситуативном, – наблюдается гибкое целенаправленное выполнение действий [2]. Цель презентуемых учебно-методических материалов – показать пути интенсификации работы по построению СПН на втором и третьем этапах.

Н. А. Любимова отмечает, что обучение произношению, независимо от того, идёт ли речь о звуках или о ритмике и интонации, – это постановка и коррекция. Оба эти процесса взаимосвязаны и имеют место как в период вводного фонетического курса (ВФК), так и на последующих этапах обучения [3].

Стабильное, достаточно разборчивое, не затрудняющее речевую коммуникацию произношение возможно при наличии устойчивых СПН, представляющих собой автоматизированные операции, обеспечивающие правильное звуковое, акцентно-ритмическое и интонационное оформление высказывания. Показателями сформированности СПН следует считать фонетическую чистоту речи и её темп [4]. Несовершенство

СПН тормозит развитие навыков чтения, говорения, аудирования и письма. Отсюда понятно то внимание, которое должно уделяться работе над произношением при обучении студентов-иностранцев на начальном этапе. Именно в этот период идёт усвоение фонологической системы русского языка и формирование на её основе СПН.

Особую значимость приобретает работа по интенсификации процесса формирования СПН на начальном этапе обучения студентов в группах позднего заезда, а также на среднем этапе обучения, когда наблюдается деавтоматизация СПН в основном у учащихся, навыки которых не были полностью сформированы в начальный период обучения.

В основе работы по интенсивному формированию СПН лежит соблюдение таких методических принципов, как: сознательности, учёта родного языка учащихся, системности, активности, концентризма («от лёгкого к трудному») и др.

На начальном этапе обучения русскому произношению преподаватель, опираясь на принцип сознательности и используя различные методы и приёмы работы, в частности, аналитико-имитативный метод, способствует усвоению фонетического материала на основе понимания его учащимися – иными словами, вводится момент анализа изучаемого фонетического материала. Но это лишь одна сторона сознательности. Наибольшее воздействие по стимулирующему значению имеет тот фактор, какой смысл вкладывают учащиеся в собственную деятельность по овладению произношением. Важно, чтобы в процессе приобретения знаний об основных чертах русской фонетической системы учащиеся не осознавали обособленность фонетики по сравнению с другим языковым материалом, с помощью которого они могут выражать свои коммуникативные намерения, а, напротив, понимали неразрывность внутреннего и внешнего оформления речи.

Важность принципа учёта родного языка учащихся в процессе интенсивного формирования СПН заключается в том, что он предопределяет возможность усвоения русского произношения иностранцами на основе коррекции сложившихся навыков их родного языка. Зачастую это является сложной задачей, так как ломка сложившегося стереотипа сопровождается сильными эмоциональными переживаниями личности, что может привести к торможению других

компонентов: интеллекта, памяти, мышления и т.д. Постановка и коррекция целого ряда согласных звуков, например в китайской аудитории, требует значительных затрат учебного времени. В путунхуа, являющемся государственным языком Китая, в частности, не существует оппозиции звонких и глухих согласных [b – p], [d – t], [g – k]. Данные взрывные согласные образуют пары, различающиеся по наличию / отсутствию придыхания [1]. Поэтому такие пары русских слов, как *том - дом, год - кот*, различающиеся по глухости / звонкости начального согласного, для китайцев являются одинаковыми. Отсутствие же в китайском языке звука [р] вызывает особые трудности.

Ускоренное становление и автоматизация СПН во многом зависит от создания соответствующей системы фонетических упражнений. Необходима параллельная работа над акустической и артикуляционной сторонами СПН. Для того, чтобы создать надлежащую ассоциацию между слуховым и двигательным представлениями, необходима комбинированная тренировка слуха и произносительных органов, а также внимания, приучающая осознавать и запоминать слуховое впечатление как эффект определённых, осознанных и закреплённых в памяти произносительных движений [3].

С учётом вышеизложенного и составлены презентуемые учебно-методические материалы «Учимся слушать и произносить по-русски правильно» [6], которые состоят из 2-х разделов: 1) слуховые и артикуляционные упражнения на различение, идентификацию и опознавание звуков, скомпонованные по определённой теме; 2) частоговорки (ритмические стихи).

Завершают учебно-методические материалы лабораторные работы, представляющие собой фонетические диктанты.

В первом разделе согласно теме в соответствии с программными требованиями представлены блоками упражнения на дифференциацию гласных по признакам подъёма [о – у], [э – и], ряда [ы – и], консонантных коррелянтов по глухости/звонкости, твёрдости / мягкости, а также оппозиции согласных звуков по признакам места образования [м – н, м’ – н’], [с – ш], [з – ж], [т’ – ч’]; способа образования [к – х, к’ – х’], [с – ц], [р – л, р’ – л’] [см. 5]; а также дополнены консонантными оппозициями: [ш – $\overline{\text{ш}}$ ’],

[й – х], [Ø – х]. Эти блоки представляют собой систему фонетических упражнений (всего 4), которые построены по принципу «от лёгкого к трудному» и сопровождаются целевыми заданиями-установками: 1) слушать, обозначая слово с услышанным парным звуком; 2) читать слова парами, самостоятельно заменяя изучаемый звук на соответствующий парный; 3) написать на месте точек букву, обозначающую соответствующий парный звук во втором слове из пары, и прочитать эти пары; 4) написать на месте точек букву, обозначающую услышанный парный звук в словах мини-диктанта. Большое значение для ускорения понимания выполняемого действия имеет характер инструкций к заданиям. Помимо краткой формулировки задания на русском и английском языках, в учебных материалах имеются условные обозначения – пиктограммы, что сводит к минимуму помощь преподавателя в понимании задания и одновременно нацеливает студентов на определённый вид работы, например: слушайте [👂], читайте, говорите [🗣]; пишите, читайте [✍ ,🗣]; слушайте, пишите [👂 ,✍]. Использование пиктограмм значительно ускоряет и облегчает работу в иностранной аудитории, как не владеющей, так и владеющей языком-посредником.

В заданиях № 1, № 2, № 3 столбцами представлены пары слов (а в первом столбце задания № 1 и пары слогов), различающиеся оппозиционным звуком, например:

0

👂 **Задание № 1.** Слу́шайте, определи́те, како́е сло́во или слог из двух вы слы́шите, обозна́-чьте его́. Различа́йте зву́ки [**П - Б**].

Listen, define, which of two words or syllable you hear, mark it.

Distinguish sounds [**П - Б**].

№	**1**	**№**	**2**	**№**	**3**
па -	**б**а	**п**ак -	**б**ак	**п**арк -	**б**арк
по -	бо	Пра́га -	бра́га	пас -	бас
пу -	бу	пэр -	бэр	пуф -	буф
пэ -	бэ	упо́р -	убо́р	па́ста -	ба́ста
пот -	бот	порт -	борт	ро́пот -	ро́бот
пум -	бум	пар -	бар	запо́р -	забо́р
па́нда -	ба́нда	па́рка -	ба́рка	опо́рка -	обо́рка

0

Задание № 2. Чита́йте. Замени́те звук [**П**] на звук [**Б**].
Наприме́р: **п**от - …от ➔ **п**от - **б**от

Read. Change sound [**П**] to [**Б**].

№	1	№	2	№	3
пар -	…ар	пас -	…ас	пал -	…ал
пум -	…ум	пуф -	…уф	пух -	…ух
пот -	…от	парк -	…арк	плут -	…луд
пэр -	…эр	пой -	…ой	па́лка -	…а́лка
порт -	…орт	напо́р -	на…о́р	тру́пы -	тру́…ы
упо́р -	у…о́р	па́ста -	…а́ста	пуга́й -	…уга́й
прут -	…рут	запо́р -	за….о́р	плоха́ -	…лоха́

В процессе работы с этими упражнениями учащиеся осознают смыслоразличительную роль звуков, что является стимулом к работе по коррекции и совершенствованию СПН.

Каждую тему предваряет фраза-эталон. Фраза-эталон обозначается [♫] и презентуется в двух вариантах (чтение, письмо), например:

♫ Возьм**и́** м**ы́**ло. (*Возьм**и́** м**ы́**ло.*) Take the soap.	♫ Э́то А**лл**а и **Л**и́дия. (*Э́то А**лл**а и **Л**и́дия.*) These are Alla and Lidia.

Рукописный вариант очень важен в период обучения звукобуквенным соответствиям. Фразы-эталоны составлены нами с целью акцентировать внимание на различие в произношении звуков оппозиционной пары. Эти звуки стоят в рядом расположенных слогах и находятся в благоприятной фонетической позиции, например: *Т**о**м т**у**т. Ку**п**и **б**инт – и др.* Студенты сначала слушают фразу-эталон, которая представлена для облегчения понимания с параллельным английским переводом, и соотносят услышанные звуки с напечатанными и выделенными буквами, обозначающими эти звуки. Фразы-эталоны имеют коммуникативную направленность, поскольку представляют собой условно-речевые упражнения.

Мысль о том, что произношение можно и нужно контролировать при помощи зрительного облика слов высказывали С. И. Бернштейн, Н. А. Любимова и другие исследователи. Каждый звук должен быть соотнесён с

соответствующим графическим знаком, что особенно важно для начинающих изучать русский язык как иностранный. Роль графического облика слова, и в частности отдельного звука, особенно велика при дифференциации фонем. Это свидетельствует о том, что обучение произношению, даже когда речь идёт об артикуляции звуков, эффективнее производить в комбинации различных видов речевой деятельности: слушание – внутреннее проговаривание, чтение вслух – говорение, письмо – чтение вслух. Исходя из этого и были разработаны задания под номером 3, например:

✍ 🗣 **Задание № 3.** Напиши́те на ме́сте то́чек бу́кву ***у*** и прочита́йте слова́ па́рами. Различа́йте зву́ки [**О - У**].	Write instead dots the letter ***у*** and read words in pairs. Distinguish sounds [**О - У**].

№	**1**	**№**	**2**	**№**	**3**
крот -	кр…т	зоб -	з…б	ход -	х…д
гром -	гр…м	бор -	б…р	гро́зы -	гр.́..зы
до́ма -	д.́..ма	трос -	тр…с	живо́т -	жив…т
ро́та -	р.́..та	сок -	с…к	цок -	ц…г
мол -	м…л	бок -	б…к	со́шка -	с.́..шка
то́га -	т.́..га	со́да -	сс.́..да	то́же -	т.́..же

Задание № 4 – это мини-диктанты, где учащиеся должны написать пропущенную букву из изучаемой оппозиционной пары. Это тоже наша авторская разработка.

Например:

👂 ✍ **Задание № 4.** Ми́ни-дикта́нт. Слу́шайте, пиши́те бу́кву ***о*** и́ли ***у***.	Mini-dictation. Listen, write letter ***о*** or ***у***.

1) Па́р…с, б…т, , т.́..пка, таб.́..н, бат…н, р…ка́, бр…м, м.́..ка, кр.́..на, д.́..мна, б.́..рка, м.́..да.

2) С.́..пка, .́..зы, р.́..ют, с…ёт, фара.́..н, с…да́к, фа́…на, м.́..йка, з…нт, п…рга́, ин.́..й, с…п, п.́..йма.

3) Кл…н, б…ты́лка, гл.́..пы, л…на́, х.́..лка, бр…с, н.́..рма, ф…н, тарх.́..н, изг.́..й, б.́..сы, пр…са́к, ваз.́..н.

4) Жив.́..й, ш.́..тка, пар.́..м, шир.́..к, .́..рган, …рага́н, ст.́..йка, п.́..шка, к.́..шка, н.́..ты, б.́..лка, м.́..йва, зак.́..н.

При написании фонетических мини-диктантов сочетаются слушание, внутреннее проговаривание и письмо. Мини-диктанты являются подготовительным этапом к написанию фонетических диктантов и представляют собой эффективные упражнения, способствующие активизации мыслительной деятельности и развивающие умение слушать, быстро распознавать звуки и соотносить их с соответствующим графическим знаком. Все диктанты составлены по принципу нарастания трудностей. Отличие данного вида диктанта от традиционного фонетического диктанта заключается в том, что внимание пишущих концентрируется именно на отрабатываемом звуке, в результате чего ускоряется процесс овладения навыками различения, опознавания и запоминания изучаемых звуков.

В темах, где ведётся отработка звуков, вызывающих особые трудности у студентов, в родном языке которых этот звук отсутствует (например: [р], [р′]), введены дополнительные упражнения. В них нужно дописать во втором слове букву, обозначающую изучаемый звук, и затем произнести полученные пары слов. Цель данного задания – интенсифицировать процесс запоминания как русских звуков, так и букв, подключив внутренние механизмы распознавания. Например:

✍ 🗣 Напиши́те на ме́сте то́чек бу́кву ***р*** и прочита́йте слова́ па́рами. Различа́йте зву́ки [**Р - Л**].	Write instead dots the letter ***р*** and read words in pairs. Distinguish sounds [**Р**] and [**Л**].

№	**1**	**№**	**2**	**№**	**3**
мак -	м…ак	сок -	с…ок	дал -	д…ал
ка́та -	ка́…та	бус -	б…ус	хам -	х…ам
да́ма -	д…а́ма	бо́нза -	б…о́нза	бал -	б…ал
пот -	по…т	сот -	со…т	пах -	п…ах
док -	д…ок	фас -	фа…с	ла́ва -	ла́в…а
тут -	т…ут	гон -	го…н	фа́зы -	ф…а́зы
до́ма -	до́м…а	ко́на -	к…о́на	гай -	г….ай

Во всех заданиях группы слов подобраны в соответствии с порядком презентации звуков в ВФК, что, с одной стороны, обеспечивает распознавание и правильное произношение новых звуков, а с другой – совершенствование СПН, связанных с артикуляцией уже изученных звуков. Одновременно ведётся

работа над ритмической организацией слов, поскольку второе слово в паре произносится по заданной ритмической модели.

Опора на ритм, рифму – характерные для интенсивного обучения приёмы запоминания и активизации. С этой целью во второй раздел учебных материалов включены частоговорки, или ритмические стихи, что тоже является нашей разработкой. В первой части частоговорок повторяются слоги с определённым звуком, во второй – фраза с этим же звуком, рифмующаяся со слогами и соответствующая ритму первой части. Все частоговорки даны с параллельным переводом на английский язык, что облегчает их запоминание и экономит учебное время. Частоговорки также составлены с учётом порядка введения звуков в ВФК. Отмеченные звёздочкой [*] частоговорки могут быть использованы сразу после введения соответствующего звука, остальные – после изучения следующих звуков, например:

[**Дь**]	*ди – ди – ди – ты немно́го подожди́.	You are waiting a little.
[Д]	**да – да – да – я иду́ туда́.**	**I'm going there.**
[Ть]	*ить – ить – ить – на́до бы́стро позвони́ть.	**You should call quickly.**
[Ч]	*ча – ча – ча – позови́ сюда́ врача́.	Call the doctor here.

Частоговорки весьма эффективны при закреплении найденной артикуляции изучаемых звуков, легко запоминаются, с удовольствием проговариваются студентами хором, снимают напряжение в случае возникшего затруднения при воспроизведении изучаемого звука. Их можно рассматривать и как средство релаксации, что способствует процессу ускорения построения навыка. К тому же частоговорки в условиях ограниченного лексического запаса и «речевого голодания» в период постановки звуков в пассиве способствуют формированию коммуникативной компетенции.

Поскольку во многих языках нет консонантной корреляции по твёрдости/мягкости, а в русском языке это важный фонологический принцип, то работе по постановке и коррекции мягких согласных нужно уделять особое внимание. Характерной ошибкой у иностранных учащихся является замена мягкого согласного либо *твёрдым*, либо сочетанием *твёрдый согласный звук + [j]*, либо сочетанием *мягкий согласный + [j]*. В связи с этим предлагается авторский комплекс

поурочных упражнений, где слоги и слова выстроены по модели [ta - t'a - t'ja], например:

та -	**тя**	**- тья**	крут**á** -	крут**я́**	- ку**тья́**
да -	**дя**	**- дья**	суд**á** -	суд**я́**	- су**дья́**

Как показала практика, работа над коррекцией твёрдых/мягких согласных звуков по данной модели является очень эффективной, поскольку закрепляется навык произнесения твёрдого/мягкого звуков сначала в слогах, а затем и в словах, где наглядно представлено не только различие в написании и произношении твёрдых и мягких согласных, но и их смыслоразличительная роль в русском языке.

К факторам, влияющим на интенсивность формирования навыков, относится также знание результатов, промедление в сообщении которых ученику обратно пропорционально эффективности тренировки. Результат при выполнении всех заданий учебно-методических материалов учащиеся могут узнать практически сразу, ибо построение материала и его размещение в упражнениях ускоряют проверку.

Работая с упражнениями, предлагаемыми в материалах, можно довольно свободно регулировать объём заданий не только за счёт использования большого количества пар слов, но и за счёт повторного прочтения преподавателем задания с изменением читаемого слова в паре. Предъявление материала при проверке слуховых навыков может быть двукратным или однократным, что зависит от подготовленности аудитории.

Эффективность предложенной системы упражнений подтверждается результатами исследований, проведённых в трёх группах учащихся на подготовительном факультете по работе с иностранными гражданами СумГУ. На первом этапе студентам после презентации и первоначальной постановки оппозиционных звуков было предложено написать традиционный фонетический диктант по изучаемой теме. Во время второго этапа была проведена работа с использованием описанных выше блоков упражнений. На завершающем этапе студенты снова написали фонетический диктант, аналогичный предложенному ранее.

В итоге показатели улучшились на 20 %, а у студентов, испытывающих особые трудности, – на 30 %.

Изложенное выше позволяет сделать **выводы**:

1. Организуя систему работы по формированию устойчивых СПН, необходимо учитывать фонетический строй родного языка учащихся, принцип системной организации изучаемого фонетического материала, принципы концентризма, наглядности и сознательности.

2. В процессе овладения СПН на начальном этапе изучения русской фонетической системы иностранцами необходимо использовать все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение).

3. Интенсификации процесса запоминания русских звуков и букв способствуют разработанные по особой схеме фонетические тренировочные упражнения на замену звуков, на добавление тренируемых звуков, мини-диктанты, сконцентрированные по темам.

4. Представленный комплекс упражнений по постановке и коррекции русских звуков позволяет разработать гибкость речевого аппарата учащихся на новом языке и развить фонематический слух, помогает в сжатые сроки достичь основной цели ВФК – ввести студентов в изучение практической фонетики.

Перспективы развития данного направления работы заключаются в создании электронного варианта описанных учебно-методических материалов, на данном этапе существующих на бумажных носителях, что создаст дополнительные возможности для более эффективного самоконтроля СПН субъектами обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биктеева Л. Р. Тоны и артикуляционная характеристика звуков китайского и русского языков (сравнительное описание) / Л. Р. Биктеева. – Русский язык за рубежом. – 2004. – № 1. – С. 51.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.

3. Любимова Н. А. Обучение русскому произношению : Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков / Н. А. Любимова. – М. : Русский язык, 1982. –192 с.

4. Материалы I Международного симпозиума МАПРЯЛ, Москва, УДН, 19–23 октября 1987 г. / отв. ред. : И. М. Логинова, Е. Р. Максимова. – М. : Изд-во УДН, 1989. – 165 с.

5. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад.: Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іващенко, Ю. О. Колтаков та ін. – К. : ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2005. – Ч. 2. – 165 с. – (Фонетика: теория и практика преподавания).

6. Учимся слушать и произносить по-русски правильно : учеб.-метод. материалы для студентов-иностранцев подготовительного отделения / сост.Е. А. Голованенко, Н. Л. Дунь. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2008. – 82 с.

УДК 378.14+417+833 (4Укр)

О.А. Кучерява
Південноукраїнський державний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ДИСКУРСИВНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розкрито методологію та етапи повного дискурсивного аналізу тексту, які визначають специфіку його проведення на філологічних факультетах; теоретично обґрунтовано доцільність використання дискурсивного аналізу у практиці викладання рідної мови.

В статье расскрыта методология и этапы полного дискурсивного анализа текста, которые определяют специфику его проведения на филологических факультетах; теоретически обоснована целесообразность использования дискурсивного анализа в практике преподавания родного языка.

The article offers theoretic bases of discourse text analysis. The author presents one of the methodical approaches of using of discourse analysis in teaching practice and characterizes the structure of discourse text analysis.

Постановка проблеми. Дискурс-аналіз як міждисциплінарна галузь знань щільно пов'язаний з текстолінгвістикою, семіотикою, соціо- і психолінгвістикою, філософією, стилістикою та іншими гуманітарними науками. На сьогодні вчені-лінгвісти намагаються заглибитись у його сутність, визначити його місце у практиці лінгвістичних досліджень, взаємозв'язок з іншими прийомами та методами вивчення тексту (Ф. С. Бацевич, Т. ван Дейк, О. С. Кубрякова, М. Л. Макаров, К. С. Серажим, В. Є. Чернявська та ін.). На тлі лінгвістичних розвідок актуальною постає проблема використання елементів дискурсивного аналізу в навчальному процесі, зокрема актуалізація екстралінгвістичного контексту під час лінгвістичного аналізу тексту (Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарін, М. Крупа, Н. О. Купіна, Н. А. Ніколіна). Однак у комунікативній моделі дискурсу, крім екстралінгвістичного, виділяють прагматичний, семантичний і граматичний аспекти (В. І. Карасик, К. Я. Кусько, Л. Г. Лузіна, М. Л. Макаров, О. Пушкін, О. О. Селіванова, О. К. Ф. Сєдов, І. П. Сусов та ін.), кожен з яких визначає окремий етап аналізу цілісного дискурсу.

Предметом статті – дискурсивний аналіз у сфері писемної комунікації. **Мета статті** – розкрити зміст, технологію та особливості дискурсивного аналізу тексту, а також його місце у навчальному процесі студентів філологічних

факультетів. Теоретичну базу, на якій ґрунтується методика дискурсивного аналізу тексту, становили праці Т. ван Дейка, О. С. Кубрякової, М. Л. Макарова, Л. Філліпс, М. Йоргенсен, В. Є. Чернявської, та інших [2; 3; 4; 6; 7]. Спираючись на основні положення теорії дискурсу, було сформульовано дефініцію і схему дискурсивного аналізу.

Виклад основного матеріалу. *Дискурсивний аналіз тексту* (далі – ДАТ) – це аналіз дискурсу як результату (тексту) і процесу мовленнєво-мисленнєвої діяльності з метою виявлення екстралінгвістичних, семантичних, когнітивних і мовленнєвих аспектів його формування, з'ясування функціональної спрямованості і соціальної організації. Як видно з визначення, ДАТ характеризується подвійною спрямованістю: він охоплює аналіз мовного рівня тексту як продукту мовленнєвої діяльності і водночас досліджує текст у дискурсі, тобто в дієвому просторі з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів розгортання текстової комунікації.

Повний ДАТ передбачає аналіз дискурсу на макро- і мікрорівні. Характеристика дискурсу на макрорівні охоплює аналіз екстралінгвістичного і прагматичного контекстів, семантико-когнітивний аналіз та аналіз структури дискурсу. Їм передує етап визначення типу, жанру і формату дискурсу, оскільки означені категорії впливають на варіативність будови дискурсу, його зміст і функціонування, допомагають правильно зорієнтуватися під час аналізу інших аспектів дискурсу.

Так, аналіз екстралінгвістичного контексту дискурсу спрямований на виділення і вивчення зовнішнього та внутрішнього контекстів: соціального, культурного, ситуативного і психологічного, причому не всі види контекстів відіграють вирішальну роль у творенні дискурсу, а тому у процесі аналізу необхідно ураховувати лише ті, які суттєво впливають на його організацію. Окреме місце посідає аналіз ситуативного контексту, який є обов'язковим, адже передбачає характеристику часу, місця, умов написання тексту.

Аналіз прагматичного контексту дискурсу пов'язаний з виділенням та описом комунікативної мети автора, основних функцій тексту, комунікативних стратегій і тактик, використаних автором, а також дослідження локально-часової актуалізації і референції імені, які входять

до дискурсу. Дослідження дискурсу в контексті прагматики передбачає вияв авторської позиції у тексті і фактора адресата.

Особливістю перших двох етапів аналізу макроструктури дискурсу є вивчення актуалізації екстралінгвістичного і прагматичного контекстів на мовному рівні. Зауважимо, що апелювання до позамовних чинників обов'язкове на кожному етапі аналізу.

Семантико-когнітивний аналіз дискурсу ґрунтується на дослідженні концептуального простору тексту, що дозволяє виявити в тексті змістовно-фактуальну / змістовно-концептуальну та експліцитну / імпліцитну інформацію. В основу аналізу була покладена схема концептуального аналізу художнього тексту, розроблена Л.Г. Бабенко і Ю.В. Казаріним, що охоплює такі необхідні елементи, як: визначити набір ключових слів тексту; визначити базовий концепт; описати концептосферу базового концепту [1].

Такий аналіз потребує детального вивчення лексичного складу тексту, що допомагає виявити імпліцитно виражені особистісні смисли в дискурсі, пресупозиції, пов'язані з контекстом творення дискурсу, тому семантико-когнітивний аналіз було доповнено такими додатковими елементами: 1) простежити, який вид контексту утворює концептуальний простір тексту; 2) проаналізувати експліцитно й імпліцитно виражені особистісні смисли в дискурсі. Під час здійснення аналізу набір ключових слів тексту визначають шляхом застосування елементів асоціативного експерименту або ж у процесі прочитання тексту і виділення слів-лейтмотивів, повторюваних і частотних слів кожної мікротеми, при цьому у центрі уваги повинні знаходитись і назва, і епіграф твору. З-поміж виокремлених слів визначають ключове слово тексту, яке становить базовий концепт, їх у творі може бути кілька. Вони утворюють ядро твору, а всі інші слова тематично групуються навколо них. Опис концептосфери твору передбачає характеристику атрибутів, асоціацій, уявлень, пов'язаних з виділеними концептами, на підставі чого виявляють імпліцитно виражені особистісні смисли, уточнюючи інформацію про контекст творення дискурсу, будують тематичні лінії та описують семантичні зв'язки [1].

Фундамент тексту, його лінійну організацію визначають категорії зв'язності і членування. Вони утворюють окремий етап аналізу дискурсу, коли на перший план висувається вивчення поверхової структури тексту.

Аналіз структури тексту починають з виділення глобальної ситуації або глобальної макроструктури, що відповідає основній темі тексту. Глобальна ситуація об'єднує макроситуації, які репрезентуються набором макропропозицій тексту. Виділення макроструктури і макропропозицій дискурсу полегшує аналіз категорій зв'язності і членування тексту. Схема аналізу передбачає опис прагматичного і структурно-смислового членування тексту, характеристику особливостей смислової зв'язності дискурсу (когерентності) та основних засобів міжфразового зв'язку (когезії), що дозволяє говорити про цілісність дискурсу.

Аналіз дискурсу на макрорівні завершують формулюванням висновків з проведеної роботи: визначити домінуючі особливості екстралінгвістичного контексту і його вплив на структуру, семантико-прагматичну та граматичну організації дискурсу.

Наступний щабель – аналіз дискурсу на мікрорівні, який ґрунтується на розгляді окремих мікроситуацій. Робота з мікроситуаціями дозволяє заглибитися у мовну тканину твору і детально проаналізувати мовні засоби актуалізації смислу на лексичному та граматичному рівнях, починаючи з фонетичних і закінчуючи синтаксичними домінантними одиницями. Дослідження комунікативної будови дискурсу спирається на теорію актуального членування і передбачає характеристику тема-рематичної організації тексту і виділення рематичної домінанти. Останній крок в аналізі – це виділення мовних засобів, які характеризують обраний автором тип дискурсу, – допомагає поглиблювати і закріплювати знання студентів про різні типи дискурсів. Аналіз дискурсу на мікрорівні також завершують підсумком: визначити мовну домінанту тексту, зіставити її з екстралінгвістичним контекстом і комунікативною метою автора.

Отже, у центрі дискурсивного аналізу текст постає як результат і водночас як процес мовленнєвої діяльності автора, процес його взаємодії з читачем, тому під час ДАТ екстралінгвістичний контекст посідає одне з центральних місць поряд з описом мовної домінанти і виконує дві функції:

з одного боку, зумовлює аналіз комунікативної організації тексту, а з другого – супроводжує тлумачення особливостей функціонування мовних одиниць у творі; з ним пов'язана інтерпретація всіх компонентів дискурсу, основних лінгвокомунікативних одиниць рівня дискурсу: від мовних до семантико-прагматичних. Щодо цього слушно зауважує К. С. Серажим: «Аналіз дискурсу передбачає зміцнення акцентів із формально-лінгвістичних характеристик дискурсу на позамовні чинники його породження в певному комунікативному середовищі, за певних обставин комунікації як соціальної дії» [5, 25].

Висновки. ДАТ спрямований на формування вмінь, які забезпечують орієнтування в мовленнєвій ситуації і врахування екстралінгвістичних факторів комунікації, їх вплив на вибір типу дискурсу і його мовного оформлення, що лежить в основі дискурсивної компетенції. Звертаючи особливу увагу на взаємодію мовних і позамовних чинників, що залежить від типу дискурсу, дискурсивний аналіз спирається на лінгвістичний аналіз тексту, який сприяє закріпленню знань про мовні одиниці різних рівнів і формуванню мовної і мовленнєвої компетенції студента-філолога. Вищеозначені теоретико-практичні положення розкривають сутність дискурсивного аналізу тексту, зумовлюючи технологію його проведення і застосування у вищій школі, як одного з основних прийомів вивчення різних типів дискурсів та їх мовностилістичної характеристики, ознайомлення з основами текстової комунікації.

Дискурсивний аналіз тексту, спираючись на лінгвістичний аналіз, поглиблює і розширює вивчення тексту з комунікативно-когнітивних позицій. Отже перспективною видається розробка різноманітних прийомів роботи з текстом і дискурсом, залучення нових напрямів текстолінгвістики і дискурсології у навчальний процес студентів філологічних факультетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста : учебник; практикум /Л. Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 496 с.

2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / ван Т. А. Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

3. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубряков // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров / РАН ИНИОН. – М., 2000. – С. 7 – 25.

4. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Макаров М. Л. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

5. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище : методологія, архітектура, варіативність (на матеріалі сучасної газетної публіцистики) : монографія / Сережим К. – К., 2002. – 392 с.

6. Филлипс Луиза Дж., Йоргенсен Марианне В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Дж. Луиза Филлипс, В. Марианне Йоргенсен ; пер. с англ. – Х. : Изд-во Гуманитарный центр, 2004. – 336 с.

7. Чернявская В. Е. От анализа текста к анализу дискурса : немецкая школа дискурсивного анализа / В. Е. Чернявская // Филологические науки. – 2003. – № 3. – С. 68 – 76.

УДК 378.02:372.8

І.П. Легзіна
Горлівський державний педагогічний институт іноземних мов

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ВМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЗА КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто питання щодо удосконалення організації тестового контролю вмінь англійського писемного мовлення студентів мовних вищих навчальних закладів; обґрунтовано необхідність і доцільність організації комунікативного тестування вмінь писемного мовлення; визначено об'єкти тестового контролю, показники рівня сформованості вмінь писемного мовлення; проаналізовано причини появи можливих ускладнень у процесі організації та проведення комунікативного тестування вмінь писемного мовлення; запропоновано можливе співвідношення між тестовими і нетестовими формами контролю в навчальному процесі.

В статье рассматриваются вопросы относительно усовершенствования организации тестового контроля умений английской письменной речи студентов языковых вузов; обосновывается необходимость организации коммуникативного тестирования умений письменной речи; определяются объекты тестового контроля, показатели уровня сформированности умений письменной речи; анализируются причины возникновения возможных трудностей при организации и проведении коммуникативного тестирования умений письменной речи; предлагается возможное соотношение между тестовой и нетестовой формами контроля в учебном процессе.

The article concerns the communicative testing of university student's progress in English writing. The necessity of comunicative approach application to testing writing is

proved. The components of testing writing and the descriptors of writing skills are specified. The difficulties of communicative testing organisation are studied. The possible balance between the forms of control in evaluation of English writing is suggested.

Постановка проблеми. Реалізація системою вищої освіти ідей Болонського процесу, впровадження кредитно-модульної системи вимагають певних змін в організації навчання і контролю англійського писемного мовлення. Державні освітні стандарти орієнтують навчання англійського писемного мовлення на формування комунікативної компетенції [3, 7]. Проте під час тестування вмінь писемного мовлення у фокусі часто знаходяться лексико-граматичні вміння і навички, тобто реально оцінюється обізнаність із мовними структурами й оперування ними. Як правильно зауважує Е. Бакстер, у результаті контролюється те, що легше контролювати [9, 11]. Це обумовлює питання щодо перегляду системи контролю вмінь писемного мовлення і встановлення прийомів тестування, які б відповідали вимогам комунікативного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Незважаючи на те, що проблемам, пов'язаним з комунікативним тестуванням узагалі й тестуванням умінь писемного мовлення зокрема, присвячено низку наукових праць [1; 4; 7; 8; 12], проте залишаються питання, для вирішення яких необхідно визначитися з поняттям комунікативної компетенції в письмі, а також показниками її сформованості, місцем, яке має відводитися тестовому контролю під час їх виявлення. Це зумовлює актуальність обраної нами проблеми.

Мета статті – визначити вплив комунікативного підходу на організацію контролю вмінь писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Провідною метою тестового контролю в закладах освіти є контролювання навчальних досягнень студентів, а саме: наскільки успішно вони вміють здійснювати комунікацію в типових ситуаціях писемного спілкування. Тобто тестові завдання повинні ґрунтуватися на тих актах комунікації, які користувач мовою потенційно має вміти виконувати в реальному житті та в яких він навчався брати участь на уроках. Конструктом комунікативних тестів з писемного мовлення є не вид мовленнєвої діяльності та навички володіння мовним матеріалом, а компоненти та субкомпоненти комунікативної компетенції в письмі. Отже, комунікативне тестування передбачає специфікацію завдань, які

безпосередньо співвідносяться з практичними діями студента, тобто тими контекстами, з якими він буде зустрічатися в реальному житті.

Ми розуміємо писемну комунікацію як взаємодію автора (адресанта), дискурсу і читача (адресата). Для реалізації комунікації необхідна наявність щонайменше двох комунікантів, бо сприйняття є умовою будь-якого спілкування. Урахування адресатів й того, з якою інформацією (тобто фоновими знаннями) вони обізнані, необхідно для визначення фактів, що мають бути включені або прибрані з тексту, а також для того, щоб передбачити ті труднощі, які можуть виникнути у читача під час його сприйняття.

У процесі тестування вмінь писемного мовлення реальним адресатом текстів, що пишуться, є викладач, який має оцінити правильність виконання завдання. Через це у студентів може створитися враження, що тексти мають бути написані не для участі в комунікативному акті, а лише для перевірки. Таким чином, комунікація в умовах тестування є нереальною, і в тестових завданнях навряд чи можна відтворити дійсні комунікативні акти. Це свідчить про необхідність розрізнення так званих екзаменаційних умінь і вмінь здійснення комунікації.

Під екзаменаційними вміннями ми розуміємо ті, що є релевантними навчальній галузі спілкування. Під час навчання писемного мовлення їх роль виконуватимуть уміння швидко і грамотно писати твори, бо саме вони необхідні для складання таких тестів з англійської мови, як TOEFL. Таке завдання є педагогічним, а не комунікативним, але за необхідності його виконання користувач мовою може стикнутися в реальному житті, через що ми вважаємо його використання можливим під час упровадження комунікативного підходу.

За допомогою творів писемне мовлення контролюється саме як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, але під час їх оцінювання часто береться до уваги лише сукупність мовних засобів, без урахування пресуппозиції, контексту та конситуації, наявність яких необхідна для існування будь-якого акту комунікації. Отже, у процесі організації навчання і тестування варто не тільки розглядати сукупність мовних засобів, але й брати до уваги пресуппозицію і контекст, що обумовлюють обрання певних засобів і беруть участь у визначенні меж та специфіки комунікативного акту опосередковано через мовлення.

Під комунікативними вміннями писемного мовлення ми розуміємо необхідні для успішного виконання різних комунікативних ролей уміння, визначення рівня володіння якими можливе тільки за умови урахування всіх аспектів комунікативного акту. На думку деяких учених, комунікативні вміння не завжди піддаються вимірюванню [5, 27], для визначення показників їх сформованості варто розглянути складові комунікативної компетенції та шляхи їх репрезентації в комунікативному акті.

Виокремлюються такі складові комунікативної компетенції: організаційна (граматична і текстуальна), прагматична (соціолінгвістична та ілокутивна), стратегічна [8, 89–91]. На думку С. Віера, співвідношення між різними складовими комунікативної компетенції не повністю визначено [12, 7]. Якщо зіставити перелічені вище види компетенцій з уміннями писемного мовлення та їх показниками, визначеними в результаті зіставлення та аналізу холістичних та аналітичних шкал тестів писемного мовлення, можна помітити, що здебільшого в письмових роботах оцінюється саме рівень сформованості організаційної компетенції.

На нашу думку, комунікативне тестування писемного мовлення відрізнятиметься від некомунікативного тим, що під час визначення рівнів володіння мовою з його допомогою повинна оцінюватися сформованість не тільки організаційної, але й прагматичної компетенцій. Отже, виникає необхідність у порушенні питання про взаємозв’язок організаційної та прагматичної компетенцій, а також про те, чи може сформованість прагматичної компетенції виражатися опосередковано через організаційну, і якщо так, то яким чином. Для вирішення цього питання необхідно визначитися з такими поняттями, як ілокутивна та соціолінгвістична компетенції.

Під ілокутивною компетенцією розуміють знання прагматичних конвенцій, виконання необхідних функцій у процесі користування мовою. У ситуативному контексті окремого висловлювання може бути декілька прагматичних значень і не завжди можна простежити відповідність окремого висловлювання певній прагматичній функції. Серед функцій, які реалізуються під час продукування текстів, можна виділити такі: ідеаційна, маніпулятивна, евристична та імагінативна. Звичайно одночасно виконуються кілька функцій, а саме зв’язок між ними забезпечує зв’язаність дискурсу. Тобто ілокутивна компетенція опосередковано

виражається через використання текстуальних засобів. Можна припустити, що різні типи текстів відрізнятимуться певним набором функцій і засобом зв'язку між ними, що забезпечуватиметься використанням відповідних текстуальних засобів та їх організацією, до того ж можна виділити функції, які відіграватимуть головну роль у процесі написання певних типів текстів.

Використання прагматичних функцій неможливе поза контекстом ситуації спілкування. Під соціолінгвістичною компетенцією розуміють володіння конвенціями користування мовою, пов'язаними з особливостями конкретного контексту, що дозволяє виконувати прагматичні функції відповідно до нього. Це робить неможливим для комунікативного тестування використання таких прийомів контролю, в яких вимірювання мовленнєвих умінь здійснюється поза контекстом ситуації спілкування. Одним із показників сформованості соціокультурної компетенції є сенситивність до різниці в регістрі, тобто у межах її формування студенти повинні навчатися різних типів текстів та реалізації прагматичних функцій у певних контекстах. Отже, сформованість соціолінгвістичної компетенції буде виражатися через обізнаність із нормами оформлення та організації текстів і використання прагматичних функцій відповідно до цих норм.

Прийнято вважати, що комунікативні тести відрізняються високою конструктною валідністю [5, 27]. Але ситуацій спілкування може бути безліч, через що неможливо передбачити всі контексти, в яких буде здійснюватися комунікація, і виникає проблема визначення найбільш типових з них. Крім того, невідомо, наскільки успішне здійснення комунікації в конкретному ситуативному контексті є гарантією успішного спілкування, якщо є певні зміни у ньому. Таким чином, комунікативні тести будуть менш надійними, ніж, наприклад, дискретні тести, за допомогою яких вимірюються окремі компоненти володіння мовою. На це впливатиме також той факт, що володіння писемним мовленням як продуктивним видом діяльності оцінюється суб'єктивно за рейтинговою шкалою.

Якщо ж спробувати відобразити в тестових завданнях усі умови, з якими людина зустрічається під час здійснення іншомовного спілкування в реальному житті (наприклад, можливість багаторазового шліфування власних думок), тест втрачатиме певну частину практичності. Отже, під час розробки комунікативних тестових завдань потрібно брати до уваги

особливості писемної комунікації та вплив, що вони справляють на основні вимоги до тестового контролю – валідність, практичність та надійність.

Писемна комунікація характеризується опосередкованим зв'язком між учасниками спілкування, що вимагає від неї більшої експліцитності й стилістичної строгості. Писемний текст кодується повільніше, ніж усний, адресант повинен мати достатньо часу для обміркування та перегляду власних думок ще до їхнього писемного оформлення, для поглибленої роботи над словом і текстом, а також для редагування висловлювань після написання. Зрозуміло, що далеко не всі характеристики писемного мовлення можуть бути відтворені в умовах тестового контролю через вимоги практичності та надійності. Таким чином, наступна проблема, що виникає під час упровадження комунікативного підходу до тестування вмінь писемного мовлення, пов'язана з розбіжностями між характеристиками реальної ситуації писемного спілкування та вимогами до організації тестового контролю – валідністю, автентичністю, практичністю, надійністю. Обмеження використання тестового контролю за комунікативного підходу, обумовлюють необхідність у визначенні місця та доцільності використання саме цієї форми контролю на різних етапах навчання писемного мовлення.

Традиційно у процесі навчання іноземних мов використовують такі види контролю, як поточний, тематичний, рубіжний та підсумковий. Відповідно виділяються поточне, тематичне та підсумкове тестування. На думку О.П. Петращук, згадані вище види тестування можуть бути реалізовані за допомогою різних типів тестових завдань [4, 57 – 58]:

- поточне – за допомогою дискретних завдань;
- тематичне – за допомогою дискретних та інтегративних завдань;
- рубіжне та підсумкове – за допомогою комунікативних завдань.

За допомогою дискретних та інтергативних завдань вимірюється саме рівень сформованості мовної (граматичної і текстуальної) компетенції. Використання дискретних та інтегративних завдань необхідно на етапах ознайомлення й тренування (наприклад, з особливостями нових типів текстів), що відповідає принципу градуйованості об'єктів навчання. Проте можна дійти висновку, що неможливо контролювати сформованість комунікативної компетенції (продуктивних умінь писемного мовлення) під час рубіжного та підсумкового тестування, якщо до цього, під час

проведення поточного та тематичного тестування, перевірялася тільки сформованість мовної компетенції, репродуктивні уміння і навички.

На кожному з етапів контролю можна виділити функції, які будуть головними, і відповідно визначитися із формами його організації.

Організація контролю вмінь писемного мовлення

Етапи процесу навчання		**Форми контролю**	**Організація навчання вмінь писемного мовлення**
1.	Ознайомлення з новим матеріалом	Тести, що проводяться наприкінці заняття	Ознайомлення з новим типом тексту
			його розуміння, аналіз, робота з матеріалом тексту;
			написання паралельного тексту
2.	Практика (*в залежності від типу тексту*) і поточний контроль	Самоконтроль та взаємоконтроль студентів	Установка;
			зосередження на проблемі;
			планування, написання схематичного плану;
			помітки;
			написання першого начерку;
			перегляд першого варіанту;
			перепланування та переписування;
			перевірка та остаточний варіант
3.	Тематичний, рубіжний та підсумковий контроль	Тестовий контроль, модульна контрольна робота	Комунікативне завдання; написання тексту заданого типу (жанру)

Однією з головних функцій поточного контролю є навчальна, а отже, тому, під час його організації варто поєднувати тестові завдання з нетестовими формами контролю комунікативного характеру. На нашу думку, під час навчання студентів писемного спілкування поточний контроль повинен мати форму само- та взаємоконтролю, який має проводитися згідно з визначеними критеріями оцінювання та відбуватися у контекстах й умовах, максимально наближених до реальної комунікації.

Висновки. Деякі характеристики писемної комунікації ніколи не можуть бути залучені до процесу тестування (наприклад, наявність двох комунікантів, відсутність часового пресингу, можливість багаторазово редагувати текст). Тестові завдання завжди будуть виконуватися в певних

часових межах, мотиву отримання оцінки тут буде віддаватися перевага перед здійсненням комунікації. Завдання укладача тесту полягатиме у збалансуванні вимог до тестових завдань – валідності, автентичності, практичності та надійності. Для того щоб завдання тестового контролю були достатньо валідними, необхідно відтворювати у процесі тестування такі аспекти реального писемного спілкування, як наявність конситуації, ознайомлення з контекстом і пресуппозицією, які відбиватимуться в установках до тестових завдань. Це передбачає й ознайомлення тестованого з характеристиками адресата. Сформованість ілокутивної та соціолінгвістичної компетенцій виражатиметься опосередковано через організаційну, тобто прагматичні функції в писемному мовленні будуть реалізовуватися за допомогою певних мовних засобів відповідно до контексту ситуації. Необхідно пам'ятати, що виявлення прагматичної компетенції неможливе поза ситуацією спілкування, тоді як сформованість організаційної компетенції піддається контролю поза нею. Цей факт доцільно враховувати під час розробки специфікацій тестових завдань.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо розробку **критеріїв оцінювання** для визначення рівня сформованості комунікативної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балуян С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности "Лингвистика и межкультурная коммуникация" на материале английского язика : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. / Балуян С. Р. – Таганрог, 1999. – 215 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Бацевич Ф. С. – К. : Академія, 2004. – 342 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид., доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Петращук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : [монографія]. / О. П. Петращук – К. : Видавничий центр КДЛУ, 1999 – 261 с.

5. Поляков О. Г. Тест как средство контроля при коммуникативном подходе к обучению иностранному языку. Базовый курс : англ. и нем. яз. : дис. … канд. пед. Наук : 13.00.02. – М., 1995. – С. 27 – 35.

6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : [проект] / [кол. авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.]. – К. : Англ. Британська Рада, Міністерство освіти України, 2001.

7. Солдатова Н. В. Лингвистические основы тестирования письменной речи. На материале экзаменационных сочинений : дис. … канд. филол. Наук : 10.02.04. / Солдатова Н. В. – М., 1997. – 148 с.

8. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. / Bachman L. F. – Oxford University Press., 1990. – P. 89 – 90.

9. Baxter A. Evaluating your students. / Baxter A. – Richmond Publishing., 1988. – 96 p.

10. Hedge T. Writing. / Hedge T. – Oxford University Press., 1988. – P. 96.

11. Nunan D. Designing Tasks for Communicative Classroom. / Nunan D. – Cambridge University Press., 1996. – 211 p.

12. Weir C. Communicative Language Testing. / Weir C. – Prentice Hall International, 1990. – P. 1 – 20.

УДК 81’234+316.46.058.5:070.1(510)

Б. Ю. Нечипоренко

Київський національний університет ім. Т. Шевченка

СТРУКТУРУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК МАНІПУЛЯТИВНА ТАКТИКА КИТАЙСЬКИХ ЗМІ

У статті досліджено сугестивну функцію мови, її реалізацію у політичному дискурсі засобів масової інформації КНР; розглянуто одну з маніпулятивних тактик – «структурування інформації», а саме використання сильних позицій тексту і синтаксичних трансформацій.

В статье исследована суггестивная функция языка, ее реализация в политическом дискурсе средств массовой информации КНР; рассмотрена одна из манипулятивных тактик – «структурирование информации», а именно использование сильных позиций текста и синтаксических трансформаций.

This article is devoted to the manipulative function of language, in particular, it deals with the usage of this function within the political discourse of the Chinese mass-media. The article refers to the manipulative tactic “information structuring,” strong positions of the text and its syntactic structure

Сучасна лінгвістична наука характеризується яскраво вираженим інтересом щодо дослідження механізмів функціонування мови, зокрема до чинників, які обумовлюють вибір засобів вираження комунікативного наміру. Так, за останнє десятиріччя в лінгвістиці виділилася нова сфера, яка зорієнтована на цю проблематику – лінгвістична прагматика. Дослідницькій фокус у цій галузі спрямований на з’ясування психолінгвістичних зв’язків «людина — мовленнєва поведінка» [3, 8].

Однією з ключових тактик маніпулювання свідомістю є «структурування інформації». Вона ґрунтується на тій особливості людської психіки, що на сприйняття реципієнтом тексту справляє активний вплив структура композиції повідомлення на всіх рівнях, зокрема сильна позиція тексту, які І.В. Арнольд визначає як такі, що організують текст відповідно до ієрархії змістів, висувають на перший план найважливішу інформацію і

зосереджують увагу читача на відповідних аспектах [1, 23]. Виділяють такі сильні позиції: заголовок, початок і закінчення.

Загальновживаним прийомом є надання місця важливій інформації на початку та в кінці повідомлення. Ця тактика стосується не тільки загальної тематичної організації повідомлення, але й порядку речень в абзацах, що описують певне явище: порядку слів у межах окремого речення: на першому місці розташовують ту частину речення, яка є найважливішою для досягнення маніпулятивного ефекту. Отже, тактика «структурування інформації» пронизує всі рівні тексту.

Ця тактика має особливо важливе значення для формулювання заголовків статей. Адже заголовок періодичного видання є цілісною змістовно-графічною системою, яка впливає на розуміння повідомлення і формує певне ставлення до нього. Заголовки не лише подають інформацію про матеріал, але й розподіляють статті за ступенем важливості. За допомогою порядку слів заголовок може розподіляти інформацію повідомлення за ступенем релевантності, виділяти певні акценти і зосереджувати увагу читача на певних аспектах матеріалу [4, 5].

Яскравим прикладом є назва статті, яка вийшла на офіційному інформаційному сайті Тибетського уряду 24 вересня 2007 р.: «西藏全国道德模范载　誉归来» *Тібет: Всекитайські нагороди за високоморальні якості повертаються* [5].

У статті йдеться про те, що на щорічному «Всекитайському конкурсі зразкової моральності» з-поміж усіх провінцій і регіонів Тибет здобув найбільшу кількість нагород. Проте важливим є не зміст повідомлення, а форма, в якій воно подано.

Заголовок цікавий своєю синтаксичною будовою: прямий порядок слів全国道德模范载 誉归来西藏*Всекитайські нагороди за високоморальні якості повертаються в Тибет* в ньому інверсований так, щоб слова «Тибет» і «всекитайський» стояли поруч: «西藏全国道德模范载 誉归来» *Тибет: Всекитайські нагороди за високоморальні якості повертаються.* Крім того, речення побудоване у стилі стародавньої книжної мови 书面语, тобто без використання жодних знаків пунктуації. (Цей момент неможливо

відобразити під час перекладу без втрати смислового навантаження.)

Усі ці трансформації (синтаксичні і стилістичні) використали для того, щоб головну ідею повідомлення винести на перше місце і поставити в безпосередній близькості слово «Тібет» і «все китайський» 西藏全国…

Цей прийом справляє здебільшого візуальний сугестивний вплив на реципієнта. Цей заголовок на підсвідомому рівні посилає адресату два повідомлення: а) Тибет є частиною цілого і неподільного Китаю і перебуває з ним у безпосередньому нерозривному зв'язку; б) Тибет є всекитайським надбанням – гордістю всього китайського народу.

Повідомлення такого ґатунку налаштовують населення КНР на безапеляційну підтримку уряду щодо Тибетського питання. Відповідно, будь-які розмови про незалежність Тибету сприймаються як сепаратистські акції і викликають тільки негативні емоції.

ЗМІ здебільшого прагнуть відразу сформувати відповідне ставлення до подій, які будуть викладені в розгорнутому тексті статті. Це можна досягти завдяки відповідному формулюванню заголовка. Наприклад, на офіційному сайті інформаційного агентства 新华*Сінхуа* було розміщено матеріал з таким заголовком: 所谓 «西藏问题» *Так зване «Тибетське питання»* [7].

У наведеному прикладі лексема所谓*Так зване* вказує на надуманість *«Тибетського питання»* і фактично налаштовує читача на те, що такої проблеми взагалі не існує і все це лише інсинуація.

Ще не ознайомившись із текстом статті, адресат на основі заголовка створює власне враження щодо проблеми незалежності Тибету: ця *так звана* проблема є надуманою і заангажованою політичною грою окремих індивідів.

Необхідно зауважити, що через увесь матеріал ця думка лише підтверджується і розвивається шляхом використання інших маніпулятивних тактик і технологій. Мета заголовка якраз полягає у тому, щоб створити сприятливе підґрунтя для відповідного розуміння інформації.

Згідно з макроправилами створення новин, інформаційне повідомлення складається із заголовка (макропропозиції вищого рівня), вступу (вершини макроструктури) і макропропозицій нижчих рівнів

повідомлення, що включають деталі змісту та менш важливі категорії схеми. Вони становлять корпус тексту: головна подія, фон, контекст, історія, вербальні реакції чи коментарі. [2, 35].

Після заголовка на стартовій сторінці веб-сайту інформаційних агентств розміщується підзаголовок, який є найвиразнішою ознакою новин. У ньому міститься інформація про діячів, події та обставини повідомлення. Підзаголовок є мікроповідомленням, у якому інформація подається у найбільш стислій формі.

Маніпулятивний ефект підзаголовків може полягати у суб'єктивній компресії інформації, що має три різновиди: пропуск інформації (наприклад, місця, часу події), узагальнення, «конструкція» (тип узагальнення, який виражається дієсловами для зображення серії дій) [2, 257–258].

Перший спосіб – пропуск інформації – може бути маніпулятивним прийомом , якщо опускається інформація, принципово важлива для позитивного або негативного сприйняття повідомлення.

На думку О.В. Дмитрук, прийом узагальнення інформації в підзаголовку може мати маніпулятивний потенціал. Для того щоб сформулювати підзаголовок, потрібно трансформувати повідомлення обсягом 5–10 абзаців і подати його одним реченням [2, 255–256]. Інформація, яка потрапить у текст підзаголовка, повинна відповідати загальному змісту. Але в маніпулятивних цілях у підзаголовок виноситься лише та частина повідомлення, яка має привернути увагу читача та вплинути на оцінку повідомлення, тобто залучається тактика підтасовки фактів. Вона впливає на рішення читача перейти до повного варіанта Інтернет-повідомлення, оскільки в підзаголовок поміщаються факти, які ЗМІ хочуть подати як найважливіші. Прийом узагальнення інформації використовується і в заголовках.

Характерним прикладом є стаття, що була опублікована в електронному варіанті газети 人民报 Женмін жибао 30.08.2008: 奥运刚结束 北京爆发大规模群众示威. **北京朝阳区居民发生大规模群众示威，抗议垃圾场环境污染。***Щойно закінчилась Олімпіада, в Пекіні відбулась масова демонстрація.* ***У Пекінському районі Чаоян відбулась масова демонстрація проти***

забруднення навколишнього середовища сміттєзбиральними майданчиками **[6].**

Підзаголовок дає досить вичерпну інформацію: час, місце і характер події. Крім того, він створює у читача позитивне враження про процеси демократизації, які відбуваються в Китаї після проведення Олімпійських ігор: можна проводити демонстрації, висловлювати власну думку. Проте тут замовчується одна суттєва деталь, яка докорінно змінює враження від статті: демонстрація була розігнана поліцією, а багато хто з демонстрантів потрапили до лікарні внаслідок побоїв.

Порядок слів у китайському реченні відіграє найважливішу роль з точки зору виділення емфази. Ураховуючи ізолюючий характер китайської мови, зміна прямого порядку слів може відбуватися лише за умови наявності певних лексико-граматичних конструкцій. Отже, всі граматичні конструкції, які впливають на порядок слів у реченні, автоматично змінюють його емфазу і зміщують основний акцент на ту частину речення, до якої відносяться.

Цей принцип ефективно використаний у статті《心灵之花盛开西藏公民道德建设综述》*На серці розцвітають квіти; про етику і доброчесність Тибетського народу:*

Минуло 5 років з моменту виходу декларації КПК «Основні положення про впровадження принципів моралі в життя людей». У нашому регіоні саме практичне втілення в життя цих положень для Тибетського населення особливо актуально. Саме такі реальні дії мають дуже щільний зв'язок із вихованням соціалістичної свідомості і вживанням корисних заходів. Це необхідно для створення гармонійного умиротвореного Тибету [9].

З наведеного уривка видно, що додатки (道德建▪ *впровадження моралі*, ▪▪落▪《▪要》*практичне втілення положень*), які зазвичай за прямого порядка слів, ставляться після присудка, у цьому разі за допомогою частки 把 інверсовані в препозиційне відносно присудка положення. Отже, основний акцент речення в цілому зосереджено саме на додатку. Проте такі синтаксичні трансформації з метою емфази мовою перекладу передаються за рахунок лексичних засобів, зокрема підсилюючих слів і слів з підвищеною емфатичною забарвленістю: *саме*

практичне втілення, особливо актуально.

З наведеного прикладу видно, що синтаксичні трансформації, а саме, інверсія додатка, можуть бути використані з тим, щоб наголосити на певній частині повідомлення, змістити акценти або відволікти увагу читача від певного проблемного питання.

Дослідження цілеспрямованого розподілу інформації в тексті відповідно до ступеня її релевантності дозволяє вивчати когнітивні, соціальні та ідеологічні умови продукування цих текстів, а також їх обробку і відповідно запам'ятовування та сприйняття адресатами.

Зазначене положення використовується на всіх рівнях побудови тексту. Зміщення емфази в межах окремого речення відбувається за допомогою інверсійного порядку слів, рамкових конструкцій та пасивних форм дієслова.

Характерним прикладом є стаття *Забруднення навколишнього середовища в Китаї: хто за це несе відповідальність?* [8]. У ній автор намагається розібратися, у чому полягають основні проблеми забруднення у країни. Крім того, він убачає загрозу в глобалізації, і, зокрема посилається на слова науковця-еколога:

作者刘建国说，»全球各个国家联系紧密，如果要使得中国的环境有所改善，全世界都必须为之努力，我可以告诉你很多原因»。刘建国所说的原因之一就是，中国向别国出口产品，中国利用了自己的自然资源，却把污染留在了本国，所以说，进口中国产品的国家对于中国的环境问题负有责任。*Автор Лі Цзєньгуо зазначає: «Зв'язки між країнами всього світу дуже щільні, і, щоб покращити екологічну ситуацію в Китаї, до цього має докласти зусиль увесь світ. Я можу навести дуже багато причин» Одна із причин, які називає Лі Цзєньгуо, полягає в експорті товарів за кордон. Китай використовує свої природні ресурси і залишається наодинці з екологічними проблемами. Тому країни, які імпортують китайську продукцію, також мають відповідати за екологічну ситуацію у КНР.*

Ключовим моментом цього уривка з точки зору сугестивного впливу є фраза: 中国利用了自己的自然资源，却把污染留在了本国 *Китай використовує свої природні ресурси [на благо інших країн], а собі залишає екологічні проблеми.*

У цьому разі частка 把 зосереджує увагу на тому, що світовий експорт не дає Китаю нічого, крім екологічних проблем.

Так, у реципієнта цього повідомлення створюється враження, що Китай експортує свою продукцію по всьому світу «майже безкорисливо», тільки з метою підтримки абстрактних світових процесів глобалізації. Натомість причини екологічних проблем полягають не стільки у зловживанні природними ресурсами, скільки у необхідності експорту, що зумовлено об'єктивними світовими процесами глобалізації.

Основна мета тактики «структурування інформації» за принципом релевантності полягає у тому, щоб, використовуючи однобічний добір та подачу фактів, свідчень та доказів, продемонструвати привабливість чи, навпаки, неприйнятність якогось погляду, програми, ідеї тощо. Увага реципієнта інформації зосереджується на одних фактах і відволікається від інших за рахунок подання важливіший інформації на початку та в кінці повідомлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И. В. Арнольдов// Иностранные языки в школе. – 1978. – № 4.

2. Дмитрук О. В. Маніпулятивні стратегії в сучасній англомовній комунікації (на матеріалі текстів друкованих та Інтернет-видань 2000 – 2005 років) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / О. В. Дмитрук. – К., 2006.

3. Калашникова С. В. Лингвистические аспекты стилей мышления в аргументативном дискурсе : автореф. дисс. на соискание научной. степени канд. филол. наук / С. В. Калашников– Тверь, 2007.

4. Шевченко В. Е. Заголовки як спосіб впливу на суспільну свідомість / В. Е. Шевченко// Наукові записки Луганського національного педагогічного університету [Політехнічне середовище : культура, політика, освіта] : зб.наук. праць Т. 1. Вип. 5. Серія «Філологічні науки». / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка– Луганськ : Альма-матер.

5. 媒体点击//人民日报http://news.sohu.com/20080411/n256220691.html

6. 人民日报http://renminbao.com/rmb/articles/2008/8/30/48516.html

7. 新华新闻社http://news.sina.com.cn/c/2003-06-02/10121125953.html

8. 新华新闻社 http://www.lrn.cn/economic/environmenteco/200702/ t20070225 34554. html

9. 西藏新闻 http://news.qq.com/a/20070924/000292.html

УДК 378.041-371.214.46:811.161.1

О.Н. Скварча
Сумской государственный университет

ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

У статті розглянуто питання щодо граматичних вправ як одного з найефективніших засобів організації діяльності студентів у процесі вивчення російської мови як іноземної на підготовчому факультеті.

В статье рассматривается вопрос о грамматических упражнениях как одном из наиболее эффективных средств организации деятельности студентов при изучении русского языка как иностранного на подготовительном факультете.

The article considers the question of the grammar exercises as one of most effective means form of students activity organization when studying Russian as a foreign language on the preparatory department.

Постановка проблемы. Овладеть русским языком как средством общения невозможно без знания грамматики русского языка. В связи с тем, что перед иностранными учащимися стоит задача в краткие сроки – от 6 до 8 месяцев – овладеть русским языком в такой степени, чтобы продолжить обучение по выбранной специальности на русском языке, вопросу отбора эффективных и целесообразных упражнений на уроке преподавателем уделяется большое внимание. **Актуальность** данной темы обусловлена необходимостью ознакомления преподавателей-грамматистов с разными видами упражнений и осуществления правильного подхода к их отбору в целях обеспечения более высокого уровня овладения русским языком иностранными студентами.

Целью работы является рассмотрение вопроса, касающегося отбора наиболее эффективных типов грамматических упражнений, предлагаемых студентам-иностранцам на подготовительном этапе обучения.

Проблематика статьи касается вопросов определения достижения достаточного уровня сформированности основных языковых компетенций у студентов-иностранцев посредством выполнения грамматических упражнений. При этом грамматические упражнения являются ведущей формой учебной работы иностранных студентов при изучении русского языка.

Изложение основного материала. Традиционными в методике обучения грамматике иностранных языков являются:

1. Тренировочные упражнения, направленные на усвоение и закрепление речевого материала путем повторения, изменения или трансформирования выделенных и отрабатываемых моделей.

2. Тренировочные упражнения, имеющие смысловую значимость для обучаемых. Такие упражнения основаны на частом повторении отрабатываемых моделей и структур, но не бессознательно, а с учетом их смысловой значимости, при достаточно высокой степени мотивации обучаемых;

3. Тренировочные упражнения с жесткой установкой, заданным механизмом выполнения. Такие упражнения предполагают один правильный ответ и направлены на отработку языковых навыков, доведение их до автоматизма;

4. Тренировочные упражнения условно-коммуникативного характера, где помимо установки даются советы и разъяснения, как это упражнение выполнять. Студенты имеют возможность принимать самостоятельное решение [1].

Грамматические навыки являются неотъемлемыми компонентами речевой деятельности, их следует рассматривать как правильное и автоматизированное использование грамматических явлений в устной и письменной речи. Главной трудностью в формировании речевых грамматических навыков иностранных студентов является соотнесение цели высказывания и выбранной лексики с грамматическими средствами. Результаты исследований показали, что наиболее эффективным способом овладения иноязычным речевым материалом служит для иностранных учащихся сознательно-практический метод, который получает свое развитие на базе психологической теории поэтапного формирования умственных действий [6].

В процессе обучения коммуникативность и сознательность, коммуникативность и системность не должны вступать в противоречие. Общеизвестно, что без заложенной на начальном этапе прочной, осознанной обучаемыми языковой базы, учитывающей их коммуникативные потребности, не могут быть полноценно реализованы конечные цели обучения РКИ. Учитывая то, что обучение строится на синтаксической основе, обучение грамматике, фонетике, лексике

осуществляется комплексно, органически. Методисты считают, что работа над грамматическим материалом должна проходить четыре этапа:

1) этап введения нового грамматического материала в речевых образцах или речевых ситуациях и создание ориентировочной основы; теоретические пояснения, ознакомление со способами образования слов и словоформ, объяснение семантики и ситуаций словоупотребления;

2) формирование грамматических навыков путем автоматизации грамматических действий;

3) включение грамматических навыков в основные виды речевой деятельности;

4) развитие речевых умений [6].

В свете коммуникативно-деятельностного подхода возникла необходимость в создании новой, коммуникативной системы тренировочных упражнений с грамматической направленностью. И хотя спорным остается вопрос, какие можно найти наиболее оптимальные формы и приемы работы над грамматическим материалом, мы постарались определить их и подобрать упражнения, направленные именно на это.

Руководствуясь основными требованиями, предъявляемыми современной методикой к упражнениям для работы над грамматическим аспектом языка, в соавторстве с Н.Л. Дунь мы разработали «Тренировочные упражнения по грамматике русского языка» (элементарный курс), которые адресованы студентам подготовительного отделения, изучающим РКИ. Объем и содержание «Тренировочных упражнений» соотнесены с поурочной системой учебного комплекса «Старт» (элементарный курс) [8].

Использование в учебном процессе данного пособия формирует у студентов навыки самостоятельной работы с языковым материалом, позволяет уже на начальном этапе обучения систематизировать знания в области грамматики и лексики русского языка. Система «Тренировочных упражнений» строится с учетом уровня развития навыков самостоятельной работы: упражнения находятся в иерархической зависимости, усложняясь в рамках каждой подтемы. Имитационные упражнения даются в одном варианте, упражнения на подстановку и упражнения трансформационного характера представлены в четырех вариантах одинаковой степени

сложности и могут быть использованы не только в качестве обучающих, но и в качестве контрольных. Каждый урок завершается самоизложением, что способствует формированию речевых умений обучаемых. Упражнения включают образцы, работа с которыми позволяет автоматизировать употребление грамматических форм и синтаксических конструкций и предупредить возможные ошибки. Итоговые задания (самодиктант и самоизложение) снабжены детальными инструкциями по их выполнению. Учащиеся могут работать по «Тренировочным упражнениям» как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.

Для обучения выполнению сознательных действий с грамматическим материалом нужна система тренировочной работы, упражнения различных типов и видов. Наряду с традиционными упражнениями нами подобраны и новые, которые, как показывает практика, хорошо работают, так как мотивированы, связаны с коммуникативными потребностями студентов, способны пробудить их интерес и познавательную активность. Предлагаемая система упражнений обеспечивает не только запоминание грамматических форм и значений студентами-иностранцами, но и выработку у них грамматических навыков, умений видеть связь грамматических средств и речевых ситуаций. Этому способствуют не только упражнения, но и ситуативная презентация грамматических явлений, а также правила-инструкции, объясняющие, какие языковые средства следует употреблять в определенной ситуации, как выразить коммуникативное намерение [4].

Остановимся на некоторых способах введения и закрепления языкового материала, системы упражнений по формированию грамматических навыков и определим их роль в процессе речевой деятельности. Для анализа возьмем второй урок данного пособия, на котором изучается основная тема «Предложный падеж имен прилагательных».

В основу коммуникативных упражнений с грамматической направленностью, выполняемых на любой стадии формирования навыка, положен принцип косвенного целеполагания, в соответствии с которым целью преподавателя будет выработка навыка употребления определенной грамматической формы для выражения данного содержания, целью студента – решение определенной коммуникативной задачи. Показательно в этом плане такое задание: письменно ответьте на вопрос: «Где происходили

(произошли или будут происходить) эти действия или события?» Образец: Это *городской парк.* Здесь часто бывают интересные выставки. – Интересные выставки часто бывают *в городском парке.*

Установочная часть упражнения содержит словесно выраженную интенцию или речевую задачу, которая является мотивационной основой данных речевых действий. «Коммуникативные намерения являются регулятором вербального поведения партнеров, именно поэтому они становятся не только объектом пристального изучения, но и объектом обучения при овладении говорением на иностранном языке» [3]. Студентам предлагается задание такого типа: прочитайте диалоги, письменно ответьте на вопросы, используя прилагательные. Образец: – Самир, куда ты идешь? – В медицинский институт. – Разве ты учишься там? – Нет, там учится мой друг Ахмед. – *Где учится Ахмед?* – Ахмед учится *в медицинском институте.*

При работе над грамматическим аспектом языка используются коммуникативные упражнения, в которых речевая деятельность учащихся осуществляется под воздействием разных видов мотивации, а не только непосредственно коммуникативной (например, игровой, когнитивной, эстетической, учебной). Студентам предлагаются задания с элементами шутки или игры. Например, учащиеся читают нижеприведенный диалог и отвечают на вопрос: Передайте содержание диалога-шутки одним предложением. – Когда женщины говорят меньше всего? – В феврале. – Почему? – Потому что февраль – самый короткий месяц.

При создании коммуникативных упражнений с грамматической направленностью необходим учет коммуникативных потребностей учащихся. Основой для построения данной системы упражнений должны являться экспериментально выделенные группой ученых и методистов стадии становления речевых навыков – стадия имитации модели, интенсивного повторения речевого образца, генерализации модели, объединения нового со старым [2].

После презентации нового материала студентам предлагается задание такого типа: устно ответьте на вопросы. Образец: На каком факультете учится Мария – на историческом или на филологическом? – Мария учится *на филологическом* факультете. (*На филологическом.)* – В каком задании есть ошибки – в домашнем или в классном? – В какой

сумке лежат тетради – в синей или в красной? Затем предлагаются разнообразные упражнения на повторение речевого образца.

1. Напишите вопросы к выделенным словам: Наташа учится *в театральном* институте. *В каком* институте учится Наташа?

2. Вставьте вместо точек в микротексты подходящие по смыслу существительные в нужной форме. В ответе используйте слова для справок. Запишите тексты. Недавно Хатем был на практике в заводской … Она находится в большом … на втором … В этой … работают опытные инженеры и лаборанты, которые помогали Хатему. Летом он хочет работать в нашем …

3. Письменно ответьте на вопросы, используя слова в скобках. Образец: В какой группе вы сейчас учитесь? (третья) – Сейчас я учусь *в третьей* группе.

4. Восстановите пропущенные реплики. Запишите диалоги. Образец: – Вот общежитие. Тут я живу. – …? – На шестом. *А на каком этаже?*

5. Скажите, о ком (о чем) могут рассказать эти люди. В ответах используйте прилагательные. Образец: – Иван, у тебя есть стихи А.С. Пушкина? – Да, есть. – А детективы? – Тоже есть. У меня большая домашняя библиотека. Иван рассказывает *о большой домашней библиотеке.*

В перечень упражнений, выполняемых на последней стадии формирования грамматического навыка – стадии объединения нового со старым – должны быть включены следующие виды коммуникативных упражнений:

1) ситуативные, побуждающие учащихся к построению высказываний по собственной программе в определенной ситуации общения с использованием изучаемого лексико-грамматического материала. Например, получив задание, студенты должны рассказать о себе, используя прилагательные в предложном падеже. Они пишут небольшое сочинение о том, где родились, где сейчас учатся, живут, где любят бывать.

Упражнения такого типа необходимы, во-первых, для того, чтобы коммуникативно-деятельностный подход не превратился в механическое использование готовых речевых образцов в готовых ситуациях общения, и, во-вторых, эти упражнения являются переходом к речевым упражнениям, направленным на формирование речевых умений;

2) коммуникативные, помогающие формированию в сознании учащихся функционально-грамматических обобщений. Эти упражнения помогают студентам осознать место изучаемого грамматического явления в системе аналогичных явлений. Например, такое задание: соедините части сложного предложения с помощью союзного слова «который» в нужном падеже. Запишите составленные предложения. Образец: Летом я был в деревне, … живут мои родители. Летом я был в деревне, *в которой* живут мои родители. – Недавно было собрание, … студенты решали важные вопросы. Мне нравится книга, … вы рассказываете. В этом упражнении много глаголов, … говорил преподаватель. Вот слово, … нужно писать две буквы «нн».

Или такое задание: прочитайте диалоги, устно ответьте на вопросы, используя слово «который» в предложном падеже. Образец: – Самир, ты выступал вчера на вечере? – Да, я пел песню. – Тебе понравился этот вечер? – Конечно. Что понравилось Самиру? – Самиру понравился вечер, *на котором* он выступал;

3) коммуникативные, которые способствуют предотвращению ошибок, появляющихся у учащихся вследствие возможной интерференции. В этих упражнениях «сталкиваются» грамматические явления, подвергающиеся интерференции. Таким образом происходит их дифференциация в сознании учащихся и вырабатывается навык переноса употребления смешиваемых грамматических форм. Показательно такое задание на различение управления глаголов: вставьте нужные по смыслу глаголы, изученные на втором уроке. Напишите диалоги. – Здравствуй, Мустафа! – Здравствуй, Джон. – Куда ты так …? – □ Я … в магазин. Там скоро перерыв. А я хочу … медицинский словарь. – Словарь? Раньше я видел у тебя словарь. – Да, это правда. Но я … его в библиотеке. Преподаватель … нам купить этот словарь.

Перед изучением нового материала повторяется ранее изученный материал.

Так, для успешного запоминания случаев традиционного (необъяснимого) употребления предлогов «в» и «на» проводится сопоставление конструкций с этими предлогами и предлагается ряд упражнений на выработку навыков правильного употребления предлогов и правильного написания окончаний существительных в предложном

падеже. Например: имена существительные, данные в скобках, поставьте в нужном падеже, напишите предложения: Мой брат учится (университет). Мой брат учится *в университете.* Студенты играют в футбол (стадион). Студенты играют в футбол *на стадионе.*

Или другой тип задания: составьте предложения с данными словами, запишите их. Образец: Лаборатория, занятие. Мы были *в лаборатории на занятии.* – Класс, урок. Сейчас студенты *в классе на уроке.*

Примерную систему упражнений при введении нового грамматического материала можно представить следующим образом [5]:

1. Прочитайте (прослушайте) примеры (текст). Обратите внимание на… Объясните употребление …

2. Прочитайте (прослушайте) пары примеров (текст). Сопоставьте употребление форм. Объясните их значение и употребление.

3. Прочитайте. Вставьте нужную форму. Объясните ее употребление.

4. Ответьте на вопросы. В ответах употребите… Объясните …

5. Прочитайте примеры, замените, если возможно… Объясните употребление.

6. Прочитайте текст. Вместо пропусков вставьте нужную форму… Объясните употребление.

7. Перескажите прочитанный (прослушанный) текст, употребляя указанные формы (конструкции предложений).

8. Составьте краткий диалог на тему… Употребите следующие формы (конструкции).

9. а) Как вы скажете, если вы нашли на столе записку?

б) Как вы обратитесь, если вы хотите попросить…?

в) Как вы спросите, если вам нужно узнать…?

10. Рассмотрите рисунки (схему, карту…). Скажите, где…? когда…? В ответе (рассказе) употребите…

11. а) Расскажите…

б) Расспросите вашего товарища…

Эффективно графическое оформление или сопоставление грамматических явлений, вызывающих затруднения у учащихся, например, употребление слова «который» в разных падежах, управление после глаголов «любить» и «нравиться», различение глаголов «начинать / начинаться», «кончать / кончаться», «войти / выйти» и др.

Все перечисленные типы, виды и разновидности коммуникативных упражнений с грамматической направленностью, организованные в систему, отвечающую требованиям коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку как иностранному, обеспечивают устойчивый, гибкий речевой навык, способный к переносу в новую ситуацию общения.

При введении и объяснении грамматического материала целесообразно использовать таблицы, схемы, рисунки и речевые образцы. С этой целью были разработаны «Обобщающие таблицы по грамматике русского языка для студентов ПО ФРИГ» [6].

На уроке грамматический материал организуется в систему речевых образцов. Каждый речевой образец обладает конкретностью и в то же время построен на основе абстрагированной обобщающей модели. С помощью речевых образцов изучаемый материал может быть представлен для учащегося как в воспроизводимых в речи целостных языковых комплексах, так и в однотипных аналогичных рядах, позволяющих обобщить отдельные языковые факты и проследить систему языка в действии [7]. Речевые образцы используются не только при презентации учебного материала, но и при его тренировке и автоматизации.

При работе над грамматическим материалом следует развивать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо [1]. Письменные упражнения способствуют лучшему запоминанию материала, упражнения в чтении развивают наблюдательность, расширяют пассивный словарный запас учащихся, устные упражнения, в том числе на аудирование и чтение вслух, создают звуко-моторные образы конструкций. Развитие понимания грамматических явлений на слух при чтении требует специального времени.

Упражнения как основные практические методы обучения РКИ на подготовительном факультете обеспечивают комплексную реализацию целей обучения в процессе овладения языком как средством общения. Однако это достаточно широкое понимание цели дифференцируется в зависимости от конкретных условий обучения языку.

На начальном этапе в условиях обучения на подфаке ставится более узкая, промежуточная цель по сравнению с конечной целью обучения языку (свободное владение): овладеть основами языка и подготовиться к

занятиям в вузе на русском языке. Четкое представление о промежуточной и конечной целях обучения определяет выбор упражнений и приемов работы на уроке, отбор учебного материала.

Следовательно, типы грамматических упражнений определяются целевой установкой. Продуктивные упражнения тренируют определенные действия по выбору модели предложения или по его структурированию. Рецептивные упражнения направлены на узнавание формы и понимание содержания высказывания. Усвоение грамматической структуры составляет единое целое с операцией по ее образованию и употреблению, с одной стороны, и по выделению формальных признаков и синтезированию содержания на их основе – с другой. В связи с этим грамматические упражнения должны быть направлены на усвоение формальной стороны грамматического явления и его функционирование в речи.

Для закрепления грамматических навыков необходимо увеличить количество условно-речевых и собственно речевых упражнений и заданий. Наиболее эффективным в данном случае будет использование разнообразных грамматических игр, направленных на отработку грамматических навыков в значимом, коммуникативно-ориентированном тексте.

Выводы. Овладение грамматикой посредством выполнения грамматических упражнений предполагает не столько знание правил, сколько умение, не задумываясь, реализовывать их в процессе речевого взаимодействия.

Таким образом, в процессе обучения иностранных студентов грамматике русского языка перед преподавателем стоит важная задача отбора среди разнообразных упражнений именно тех, которые смогли бы обеспечить эффективность обучения, привести иностранца от незнания языка к высокому или достаточному уровню владения им.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган – М. : Русский язык, 2007. – 258 с.

2. Глухов Б.А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин – М. : Русский язык, 1993. – 372 с.

3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя.– М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

4. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – [4-е изд., испр.] – М. : 1988. – 155 с.

5. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Дергачева Г. И., Кузина О. С., Малашенко Н. М. и др. – [3-е изд., испр.] – М. : Русский язык, 1989. – 248 с.

6. Обобщающие таблицы по грамматике русского языка / [Ворона Н. А., Дегтярева Т. О., Дунь Н. Л., Скварча О. Н]. – [2-е изд., доп.] – Сумы : Изд-во СумГУ, 2008. – 99 с.

7. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Власова Н. С., Алексеева Н. Н., Барабанова Н. Р. и др. – М. : Русский язык, 1990. – 230 с.

8. Тренировочные упражнения по грамматике русского языка для студентов ПО ФРИГ. Ч. 1, 2, 3. / Сост.: Дунь Н. Л., Скварча О. Н. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2002. – 170 с.

УДК 378.041-371.214.46:811.161.

И.М. Шевченко
Сумской государственный университет

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

У статті розглянуто проблему засвоєння студентами-іноземцями прийменниково-відмінкової системи російської мови на початковому етапі навчання.

В статье рассматривается проблема освоения студентами-иностранцами предложно-падежной системы русского языка на начальном этапе обучения.

The article considers the problem of foreign students mastering Russian prepositional-casal system on the initial studying stage.

Постановка проблемы. Коммуникативно ориентированная организация обучения опирается в основном на функционально-психологические основы с доминированием личностно-деятельностных ориентаций. Современная педагогическая ситуация требует взглянуть на факты изучаемого языка сквозь призму другого языкового сознания, что связывает сопоставительные изыскания фактов изучаемого (русского) и родного языков.

Актуальность проблемы обучения студентов-иностранцев предложно-падежной системе обусловлена тем, что выработка умений и навыков употребления падежей в речи является одной из основных и наиболее сложных в методике преподавания русского как иностранного на начальном этапе.

Целью статьи является освещение последовательности подачи падежей на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов.

Изложение основного материала. В методике преподавания русского как иностранного существуют различные подходы к изучению студентами-иностранцами предложно-падежной системы, которые отражены в исследованиях А.А. Акишиной [1], О.М. Аркадьевой [2], Г.И. Дергачевой [4], А.Ф. Дремова [5], З.Н. Иевлевой [6], В.Г. Костомарова [8], С.А. Лутина [9], В.И. Остапенко [10], А.А. Шахматова [12] и др.

Трудности практического овладения русским языком иностранцами вызываны наличием в нем падежной системы.

Одна из центральных проблем преподавания русского языка как иностранного – это отбор значений падежей и последовательности их изучения на начальном этапе. Авторы одних пособий придерживаются принципа «горизонтальной» подачи падежа (сначала даются несколько значений одного падежа, затем вводится следующий падеж) [11], другие предпочитают концентрический способ подачи: сначала представляют наиболее существенные для речевой практики значения всех падежей на материале имен существительных в единственном числе и личных местоимений, затем – на материале существительных во множественном числе, заканчивая изучение падежной системы введением прилагательных и местоимений [3, 7].

На наш взгляд, более эффективен второй подход, так как выработка умений и навыков употребления падежей в речи на начальном этапе проводится на ограниченном лексическом материале в пределах отобранной тематики, ограниченной ситуациями повседневного общения в условиях новой языковой среды. Активизация всего лексико-грамматического материала начального этапа, в т.ч. падежной системы, проходит в пределах данной тематики.

Знакомство с падежной системой начинается с *винительного падежа* прямого объекта на материале неодушевленных существительных. К этому моменту студенты должны четко ориентироваться в родовых формах существительных, имеющихся в их словарном запасе. В данной конструкции трудным для понимания будет прямое дополнение – существительное женского рода, поэтому ознакомление с конструкцией *«подлежащее + сказуемое (глагол) + дополнение»* следует разделить на три части: 1) винительный падеж

существительных мужского рода; 2) винительный падеж существительных среднего рода; 3) винительный падеж существительных женского рода.

Подача каждой новой конструкции аудирования: *Он читает журнал. Она смотрит телевизор. Они смотрят фильм.* Затем можно предложить студентам повторить эти примеры за преподавателем и установить, что третий член структуры (*журнал, телевизор, фильм*) имеет такую же форму, как и начальная. Анализ новых примеров позволяет сделать вывод о том, что и существительные среднего рода в качестве третьего члена этой конструкции не изменяют своей формы: *Он пишет письмо. Она слушает радио.* Если в качестве третьего лица конструкции выступает существительное женского рода, оно изменяет свое окончание *-а (-я) на -у (-ю): Она читает книгу. Анна читает газету. Мой друг купил куртку.*

Далее выясняется, на какой вопрос отвечает третий член конструкции на родном языке, переводят его на русский язык и делается запись:

Винительный падеж

Он читает журнал (письмо, книгу). *Что он читает?*

Вводить конструкцию в речь нужно, используя коммуникативно-ситуативные упражнения.

Тренировочные упражнения направлены на то, чтобы студенты имели в запасе достаточное количество глаголов, которые могли бы войти в изучаемую конструкцию (*спрашивать, ждать, искать, встретить, любить, видеть* и др.) и проделать примерно такие упражнения:

1. Составьте диалоги по образцу, употребив слова преподаватель, Таня, студентка, Николай.

Образец:– Вы видели Тома?

– Кого?

– Тома.

– Видел. Он дома.

2. Закончите предложения.

Я очень люблю (что?)… Я очень люблю (кого?) …

При предъявлении функций и форм *родительного падежа* следует обратить внимание на сходство окончаний одушевленных существительных мужского рода в винительном падеже с окончаниями одушевленных и неодушевленных существительных в родительном падеже.

Винительный падеж Родительный падеж

Я видел друга. Это книга друга. У меня нет друга.

У студентов трудности возникают и при усвоении структуры, в которой предикативный член – глагол, обозначающий движение, а существительное в *винительном падеже* с предлогами *в, на*: *Студент идет в университет. Он едет на выставку.*

Для того чтобы студенты смогли усвоить и построить структуру, включающую член с локальным значением, необходимо довести до их сознания следующее: если нужно сказать, что предмет достигает, достиг или достигнет какого-либо пункта следования в результате движения, то пункт назначения следования обозначается формой *винительного падежа* существительного с предлогом *в (на).*

Если же нужно указать на местоположение предмета, находящегося в состоянии покоя, то место, где располагается предмет, обозначается формой *предложного падежа* с теми же предлогами в том же значении. Для реализации коммуникативных задач можно предложить следующие типы упражнений:

1. Ответьте на вопросы: а) Куда вы пойдете в воскресенье?; б) Где вы поведете каникулы?; в) Вы давно приехали в Сумы?

2. Закончите предложения по образцу.

Образец: В воскресенье я поеду на экскурсию.

Родительный падеж в русском языке самый многозначный.

Формы родительного падежа существительных в значении принадлежности вводятся следующим образом: называется имя студента, (например, Рожер), затем, взяв у него книгу, произносят: *Это книга Рожера*. Далее, беря поочередно различные предметы, обращаются с вопросом: *Чей это учебник? Чья это книга? Чье это фото?* и делается запись: *Это учебник Рожера. Это книга Марии. Это фото студента.* По сделанной записи уточняются окончания: *-а(-я)* для существительных мужского рода, *-ы(-и)* для существительных женского рода.

Использование имен собственных позволяет закрепить форму родительного падежа существительных всех морфологических вариантов.

Формами *родительного падежа* с предлогами *из, с* в русском языке выражается место, откуда исходит движение. Наибольшую трудность при

овладении этой структурой для студентов составляет выбор предлога *из* или *с*, отличие предлогов *из, с* от предлога *от*.

При предъявлении структуры: *Я иду от друга; Я получил письмо от сестры,* преподаватель обращает внимание на то, что изучаемый член структуры обозначает лицо, от которого исходит действие, и выражается формой родительного падежа с предлогом *от*.

Я иду из университета (не лицо). Я иду от друга (лицо).

Знакомство с *дательным падежом* начинается с основного его значения – лица, которому адресуется какое-либо действие. Трудность состоит в освоении новых окончаний и в неполном совпадении глагольного управления в русском языке и в языке студентов.

Он написал письмо отцу (другу, преподавателю, сестре, Тане…).

Формы существительных в дательном падеже можно записать в виде таблицы. Следует выяснить, с какими глаголами строится конструкция. Для этого из лексического запаса студентов вычленяются все глаголы-наполнители данной структуры.

Предъявление конструкции, третий член которой выражен *дательным падежом* с предлогом *к*, может осуществляться обычным способом: преподаватель читает вслух ряд однотипных фраз, студенты их слушают, осмысливают, повторяют. При этом преподаватель ставит перед студентами несколько лингвистических задач: определить семантику третьего члена структуры, обратить внимание на семантику предикативного члена, на способ выражения третьего члена структуры и сопоставить его со способом выражения в родном языке.

Затем студенты под руководством преподавателя выводят правило: существительное со значением лица, к которому направлено движение, имеет форму *дательного падежа* с предлогом *к*. Для разграничения этой структуры от ранее изученной с винительным падежом следует сделать анализ примеров типа: *Я иду в поликлинику. Я иду к врачу. Я поеду в Киев к другу.*

Структура, в которой существительное в *творительном падеже* со значением совместного действия, не представляет больших трудностей для усвоения.

При овладении структурой, третий член которой обозначает местоположение лица, предмета в пространстве или место действия и

выражается именем существительным в *предложном падеже* с предлогами *в, на,* студенты затрудняются в выборе предлога и нужного окончания существительного. Целесообразно строить работу на сопоставлении примеров, в которых предлогом *в* обозначается положение внутри какого-либо пространства, а предлогом *на* – положение предмета на поверхности пространства. Ошибки в речи студентов возникают там, где по логике должен быть предлог *в,* указывающий на положение лица, предмета внутри пространства, но где неожиданно для лингвистического сознания студентами употребляется предлог *на* с тем же значением, что и *в*: *в театре, на спектакле, на балете; в университете, на факультете, на первом курсе; в магазине, на озере, на стадионе.*

После того как раздробленный на несколько частей и первично закрепленный лингвистический материал студентами осознан, следует подготовить такой комплекс упражнений, который мог бы обеспечить конечный уровень владения структурой, необходимой для реализации речевого общения. Особое внимание следует уделить упражнениям диалогического характера. При сопоставлении русского и родного языка у студентов устанавливаются совпадения и различия в системе языков.

Выводы. Система овладения грамматическими формами должна строиться таким образом, чтобы все время акцентировать внимание на обусловленности употребления этих форм и конструкций функциями и задачами общения, чтобы у студента формировалось убеждение: использование неправильной формы разрушает ситуацию, затрудняет понимание, искажает общение, а не просто нарушает какое-то правило из учебника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А. Учимся учить / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М. : Русский язык. Курсы, 2004.

2. Аркадьева О. М. Употребление падежей в речи / О. М. Аркадьева. – М. : МГУ им. Ломоносова, 1975.

3. Ванеева В. В. Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке / В. В. Ванеева, Т. А. Вишнякова. – М.: Высшая школа, 1965.

4. Дергачева Г. И. Методика преподавания русского как иностранного на начальном этапе / Г. И. Дергачева, О. С. Кузина. – М. : Русский язык, 1986.

5. Дремов А. Ф. Системная теория падежа и предлога в практике преподавания русского языка как иностранного / А. Ф. Дремов // Мир русского слова. – М., 2001. – №3.

6. Иевлева З. Н. Об организации грамматического материала при обучении русскому языку / З. Н. Иевлева // Русский язык в национальной школе. – 1968. – № 3.

7. Копылова Г. И. Учебник русского языка для лиц, говорящих на испанском языке / Г. И. Копылова, Т. А. Рамсина. – М. : Высшая школа, 1966.

8. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – [4-е изд., испр.] – М., 1988.

9. Лутин С. А. Шкала потенциальной активности русских падежей / С. А. Лугин// Вестник РУДН. Сер. Русский язык нефилологам. Теория и практика. – 2003. – № 1(4).

10. Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе / В. И. Остапенко. – М. : Русский язык, 1987.

11. Пулькина И. М. Значение и содержание начального этапа обучения / И. М. Пулькина// Преподавание русского языка студентам-иностранцам. – М .: Высшая школа, 1965.

12. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматова. – М., 2001.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ І ОСВІТИ

Бондар О.В. Висвітлення проблеми підручника на сторінках часопису «радянська школа» (70-ті роки хх століття) 3
Жиров О.А. Особливості культурно-освітнього процесу в Україні (друга половина 40-х–початок 50-х рр. хх ст.)....11
Кириченко К.І., Бобрицька Г.С. Організація самостійної роботи студентів з вивчення математичних дисциплін у Харківському університеті кінця хіх – початку хх ст.....21
Кобель Л.Ю. Особистість вчителя у художній творчості Івана Франка....27
Мальцева О.Г. Категорія «цінності» в історіографії соціально-гуманітарного знання 34
Петренко Л.М. Провідні чинники формування педагогічних поглядів та світоглядної позиції І.П. Котляревського 41
Полякова О.М.,. Чирва Н.С Сучасна наука про категорію «суїцид»: надбання та перспективи досліджень 49
Трегубенко О. М. Періодизація процесу розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти....55
Шоліна Т.В. Науково-освітня та громадська діяльність Степана Смаль-Стоцького в еміграції (1914-1938)....65

РОЗДІЛ ІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Генкал С.Е. Технологія проблемного навчання у профільних класах біологічного спрямування 75
Замаскіна П.І. Організація допрофільної підготовки учнів основної школи 84
Лазарєв М.О. Евристична діяльність – основа сучасного навчального процесу....92
Мазуренко В.О., Ведмедєв І.О,**. Ємець І.В.** Особливості впливу організаційної форми навчання на результативність навчального процесу....104
Пахненко И.И. Диалогизация знаний на уроках русского языка как второго....116
Харькова Є.Д. Діагностичний підхід до організації та оцінки самостійної пізнавальної-творчої діяльності молодших школярів. 125
Шошура Н.Д., Шматкова А.І., Шматкова Г.В. Вплив рухової активності на розвиток молодших школярів 132

РОЗДІЛ ІІІ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Алексєєв О.М., Алексєєва Г.В. До питання про класифікацію електронних учбових видань....138
Бакка Т.В. Актуальні питання методики підготовки студентів до викладання суспільствознавства у загальноосвітніх навчальних закладах....146
Білокопитов В. І. Інтернаціоналізаціїя вищої освіти та забезпечення її якості як пріоритетні завдання сучасного етапу розвитку болонського процесу 157
Бурчак Л.В. Проблема готовності майбутніх учителів хімії до дослідницької діяльності....165

Горіна Ж. Д. Аксіологічні аспекти міжкультурно-комунікативної компетентності 174
Дроздова І.П. Стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення 186
Знобей О.В. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах як актуальна освітня проблема 194
Іващенко М.В. Мультимедійні засоби формування компетентності майбутнього тьютора 203
Кононец Н.В. Теоретичне обґрунтування принципів індивідуалізації навчання студентів засобом електронного підручника 211
Кутовий Р.В. Трофесійні особливості патріотизму й патріотичного виховання курсантів вищих навчальних закладів МВС України 220
Миленкова Р. В. Соціально-психологічне забезпечення процесу формування інноваційної культури студентів-банкірів 228
Надолинська А. С. Лінгвокультурологічна орієнтація філологічної освіти 235
Отрощенко Л.С. Методичне забезпечення розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю 240
Рибалко Л. С. Критеріальна база моніторингу якості підготовки майбутніх учителів та її складники 249
Уварова А.М. Формування риторичної культури майбутнього вчителя 259
Чикалова М.М. Кроскультурні комунікації в професійній діяльності менеджерів міжнародного туризму 265
Шара С.О. Система психолого-педагогічних умов професійної адаптації молодого викладача 274

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Буднік А. О. Психологічні особливості сприйняття національно–прецедентних текстів 284
Голованенко Е. А., Дунь Н. Л. К вопросу об интенсификации процесса формирования слухопроизносительных навыков на начальном этапе о бучения русскому языку как иностранному 289
Кучерява О. А. Дискурсивний аналіз тексту в системі професійної підготовки студентів-філологів 300
Легзіна І. П. Теоретичні передумови організації тестового контролю вмінь англійського писемного мовлення за комунікативного підходу до навчання 305
Нечипоренко Б. Ю. Структурування інформації як маніпулятивна тактика китайських ЗМІ 313
Скварча О.Н. Грамматические упражнения как одно из наиболее эффективных средств обучения русского языка как иностранного на подготовительном факультете 320
Шевченко И.М. Обучение студентов-иностранцев предложно-падежной системе на начальном етапе 330

Наукове видання

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить чотири рази на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 1, 2009

Суми: СумДПУ, 2009

Відповідальний за випуск: ***А.А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю.С. Нечипоренко***

Свідоцтво про державну реєстрацію засобу масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 23.11.09.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 19,7. Тираж 300 пр. Вид. № 89.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ ім. А.С. Макаренка

Свідоцтво про внесення суб'єктів видавничої справи до
Державного реєстру
серія ДК № 231 від 02.11.2000.