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

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Видається щорічно

Суми
СумДПУ ім. А.С.Макаренка
2008

УДК 371
ББК 74.00
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

Редакційна колегія:

Сбруєва А.А., д. пед. н., проф. (голов. ред.); **Лазарєв М.О.,** к. пед. н., проф. (відп. ред.); **Лозова В.І.,** д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України; **Статівка В.І.,** д. пед. н., проф.; **Стахевич О.Г.,** д. мист., проф.; **Цикін В.О.,** д. філос. н., проф.; **Чайченко Н.Н.,** д. пед. н., проф.; **Михайличенко О.В.**, д. пед. н., доц.; **Козлова О.Г.,** канд. пед. н., доц.; **Чашечникова О.С.,** к. пед. н., доц.; **Лобова О.В.,** к. пед. н., доц.; **Лоза Т.О.,** к. пед. н., доц.; **Ніколаї Г.Ю.,** к. пед. н., доц.; **Полякова О.М.,** к. пед. н., доц.; **Тарапата-Більченко Л.Г.,** к. філос. н.; **Тарасова Т.Б.,** к. псих. н., доц.; **Коваленко С.М.,** канд. пед. н.; **Перетятько О.В.,** к. пед. н., доц. (відп. секр.)

П24 **Педагогічні науки:** Збірник наукових праць. Частина третя. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 404 с. Затверджено Президією ВАК України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., №4).

ISBN 978-966-698-121-2

У збірнику наукових статей висвітлюються методологічні, теоретичні та методичні проблеми сучасної педагогічної науки, способи використання інноваційних освітніх технологій у вищій і середній школі.

ISBN 978-966-698-121-2

УДК 371
ББК 74.00

© СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008

РОЗДІЛ І. ІСТОРИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ АВПЕКТИ ПЕДАГОГІНОЇ НАУКИ

УДК 373.512.63

О.М. Алексєєв
Сумський державний університет

ЗАСТОСУВАННЯ НЕЙРОННИХ МЕРЕЖ ДЛЯ ПРОГНОЗУВАННЯ ЯКОСТІ СТЕРЕОГРАФІЧНИХ ЗОБРАЖЕНЬ В ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКАХ

У статті аналізується можливість використання тривимірних стереографічних ілюстрацій в електронних підручниках. Розглядаються способи створення і проглядання стереографічних зображень. Запропоновано спосіб прогнозування якості стереоефекту із застосуванням нейронних мереж.

In the article the possibility of the use of the three-dimensional stereography illustrations in the electronic textbooks is analyzed. The methods of creation and viewing of stereography images are examined. The method of prognostication of quality of binaural effect with the use of neural networks is offered.

Одним з основних завдань, які стоять перед викладачем природничо-наукових і технічних дисциплін, є побудова такої системи навчання, при якій студенти повинні не тільки запам'ятовувати викладений матеріал, але й осмислено й узгоджено репрезентувати інформацію. При цьому від студента вимагається глибоке розуміння процесів, які протікають у реальних фізичних об'єктах, здатність об'єднати набір окремих фактів в узагальнену модель відповідних явищ. Тільки після цього можливе застосування отриманих знань для вирішення нових завдань.

Незалежно від форми подачі матеріалу (читання тексту, лекція викладача, робота з мультимедійними системами тощо) конструювання цілісної репрезентації є складним завданням, що вимагає організації подачі інформації таким чином, щоб зменшити навантаження на робочу пам'ять і полегшити розуміння матеріалу. Особливу роль при цьому відіграє графічне представлення навчального матеріалу, яке дозволяє передати необхідний об'єм інформації за умови стислості його викладу. Разом з тим слід констатувати, що загальноприйняті двомірні та тривимірні графічні ілюстрації, які широко представлені в електронних підручниках, не завжди бувають достатні для формування у студента точного уявлення про об'єкт, що вивчається.

Простір, що нас оточує, представляється тривимірним і завдяки

бінокулярному зору людина може бачити предмети, відчуваючи їх об'ємність. Будь-яке зображення тривимірних моделей на площині монітора так чи інакше буде помилковим і спотворить уявлення про модельовані об'єкти. Коли людина дивиться на навколишній світ, два незалежні зображення, що сприймаються очима під різними кутами, аналізуються мозком, і таким чином відбувається формування думки про дистанцію і глибину. Саме цю ілюзію об'ємного представлення навколишнього світу значною мірою відтворює стереофотографія.

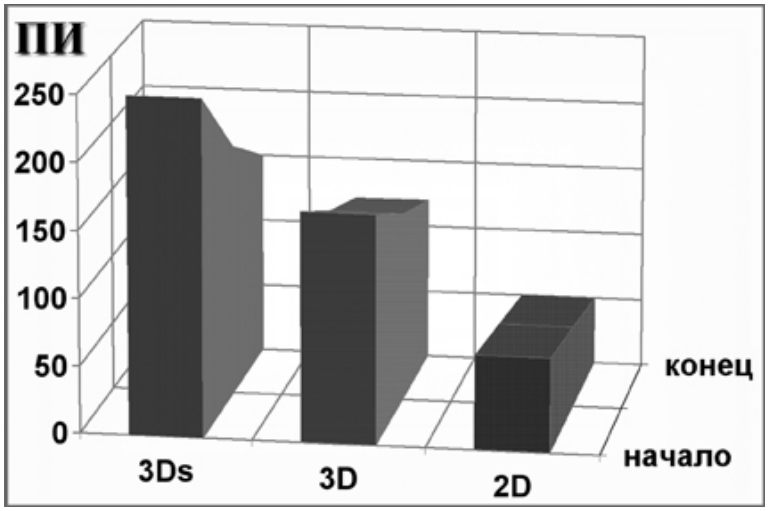
Метою цієї статті є дослідження можливості ефективного застосування стереографічних ілюстрацій замість традиційних і створення методики прогнозування якості створюваного стереоефекту.

У таблиці 1 наведено дані якості окремих етапів навчальних занять, здійснюваних під час підготовки до виконання і виконання лабораторних робіт, методичні вказівки до яких подані в електронному вигляді й ілюстровані графікою у вигляді плоскопроекційних зображень (2D), тривимірних моделей (3D) і з використанням стереографії (3Ds). Діаграми на малюнках 1 і 2 демонструють зміну пізнавального інтересу й ефективності заняття в тих самих умовах у двотижневі проміжки часу на початку навчального семестру, у середині і після його завершення.

Таблиця 1

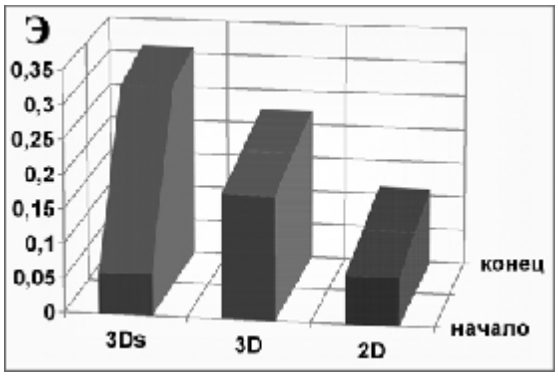
Порівняльні характеристики якості виконання навчальних завдань

	2D		3D		3Ds	
	бал	%	бал	%	бал	%
Побудова алгоритму	68	100	78	114	81	119
Моделювання	64	100	75	117	79	123
Виконання	51	100	62	121	69	135
Якість умінь	61	100	72	118	76	124



Малюнок 1

Зміна пізнавального інтересу (ПІ) протягом семестру



Малюнок 2

Зміна ефективності (Э) протягом семестру

Як пояснення до таблиці та діаграм зазначимо, що для отримання кількісних характеристик якості навчальної роботи на етапах побудови алгоритму, моделювання і виконання завдань лабораторного практикуму залучалися експерти-викладачі, які оцінювали роботу студентів за стобальною шкалою оцінок, подавався середній показник результатів, і потім визначалися процентні відношення. Якість умінь оцінювалася за наслідками тестування, а пізнавальний інтерес – за наслідками анкетування на основі самооцінки студентів. Ефективність навчальних занять із застосуванням електронних методичних матеріалів розраховувалася за аналогією до відомої формули розрахунку тимчасової ефективності навчальних робіт [1]:

$$E = \frac{V}{T},$$

де E – тимчасова ефективність заняття, екран/хв;

V – об'єм навчального матеріалу, екранів;

T – навчальний час, витрачений на засвоєння навчального матеріалу, хв.

Наведені дані підтверджують доцільність використання стереографічних ілюстрацій під час розробки електронного підручника. При цьому слід зазначити, що різке підвищення пізнавального інтересу на початку семестру супроводжується зниженням ефективності в результаті витрат часу, що збільшуються, на вивчення навчального матеріалу. За наявності підвищеного пізнавального інтересу, більшій наочності й інформативності стереозображень вивчення навчального матеріалу стає все більш ефективним. Тому вже до середини семестру ефективність матеріалів із стереоілюстраціями стає вищою, ніж в аналогічних, але з 3D або 2D ілюстраціями. Варто також наголосити, що

надмірне насичення навчально-методичних матеріалів стереографічними, як і будь-якими іншими ілюстраціями, знижує ефективність заняття.

У таблиці 2 перераховані деякі параметри, що істотно впливають на створюваний стереоефект. Цими параметрами можна управляти вимірюючи і змінюючи їх значення під час фотографування або створення об'ємних моделей на комп'ютері. У той же час врахувати вплив цих і ряд інших параметрів на якість стереоефекту за допомогою розрахунку є неможливим, оскільки їх дія виявляється в комплексній взаємодії та неоднозначності. Багато в чому робота з формування зображень стереопари, яка забезпечувала б хороший стереоефект, є творчою і тому формалізувати її можна лише до певних меж. Тому під час прогнозування якості стереоефекту замість розрахункових алгоритмів слід використовувати методики, засновані на інтелектуальній обробці даних, які замість установлення строгих математичних залежностей дозволили б іншим чином зв'язати між собою вхідні та вихідні параметри стереографії.

Таблиця 2

Параметри стереозйомки

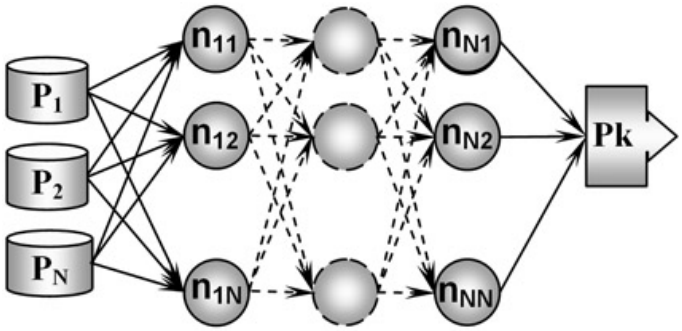
Позначення	Найменування
У	База
α	Кут повороту об'єктива
R1, β_1, θ_1	Координати об'єкта на передньому плані
R2, β_2, θ_2	Координати об'єкта на задньому плані
H1, L1	Висота і довжина об'єкта на передньому плані
H2, L2	Висота і довжина об'єкта на задньому плані

Для встановлення такого зв'язку при створенні стереоілюстрацій на основі комп'ютерного моделювання тривимірних моделей у середовищі графічного пакету 3DStudioMax може бути рекомендоване застосування штучних нейронних мереж. Клас завдань на прогнозування відноситься до всіх типів штучних нейронних мереж, проте частіше з цією метою використовуються мережі з шаруватою структурою.

Як відомо, під штучною нейронною мережею розуміється пристрій обробки інформації, що складається з набору паралельно працюючих простих процесорних елементів – нейронів, зв'язаних між собою лініями передачі інформації – синапсами.

У нейронній мережі з шаруватою структурою (малюнок 3) нейрони розташовані в декількох окремо розташованих шарах. При цьому нейрони n1 і

першого шару отримують інформацію про нормовані (приведених до однієї розмірності і рівня) параметри стереозйомки Pi і після перетворення передають її нейронам n2 і другого шара, ті у свою чергу обробляють інформацію, що поступає, і передають нейронам подальших шарів. Процес продовжується допоки нейрони останнього шару не вироблять вихідний сигнал Pk з інформацією про прогнозовану якість стереоефекту.



Малюнок 3

Штучна нейронна мережа з шаруватою структурою

Основні перетворення в нейронній мережі здійснюються нейронами, які в загальному випадку складаються з адаптивного суматора, що обчислює зважену суму сигналів, що приходять на нейрон, і нелінійний перетворювач. Для завдань прогнозування якості стереоефекту хороші результати дають сигмоїдальні нелінійні перетворювачі типу

$$f(A) = \frac{A}{C + |A|},$$

де A – вихід суматора нейрона,
З – параметр крутизни сигмоїди.

Методом вирішення завдань із застосуванням штучних нейронних мереж є їх навчання, у процесі якого визначаються вагові коефіцієнти синопсів, через яких ураховується істотність перетворень інформації певним нейроном і його значущість у прогнозуванні параметра якості стереоефекту. При цьому для знаходження вагів синопсоі зазвичай застосовуються градієнтні методи оптимізації з обчисленням градієнта функції оцінки за нейронною мережею, для якої вхідні та вихідні сигнали помінялися місцями (принцип подвійності).

Прикладом складання прогнозу якості стереоефекту може бути побудова, навчання і прогнозування, виконані на штучній нейронній мережі з трьома шарами: першому – вхідному, другому – прихованому і третьому – вихідному. Заздалегідь в кожен шар поміщається по десять нейронів, пов'язаних одні з одним синапсами за принципом «кожен з кожним».

Для збору даних для аналізу використовується тривимірна сцена, створена в середовищі пакету 3DStudioMax (малюнок 4). Процедура підготовки даних полягає в тому, що змінюються положення і параметри камери і моделей паралелепіпедів, що входять у сцену (таблиця 3). При кожній зміні сцени експертним методом оцінюється якість стереоефекту, а оскільки експертні оцінки суб'єктивні, то оцінювання виконується по кілька разів, а подаються середні показники результатів. При цьому з безлічі параметрів, що впливають на стереоефект, вибираються ті з них, якими можна управляти, а межі варіювання встановлюються так, щоб охопити весь діапазон можливих значень параметрів. Для скорочення об'ємів моделювання зміна чисельних значень параметрів виконується відповідно до плану дробового факторного експерименту [3].

Чисельні значення чинників X1,X10 і оцінки експертів нормуються, для чого виконується їх перерахунок відповідно до формули:

$$X_i^{'} = \frac{X_i - (\max X_i + \min X_i)/2}{(\max X_i - \min X_i)/2},$$

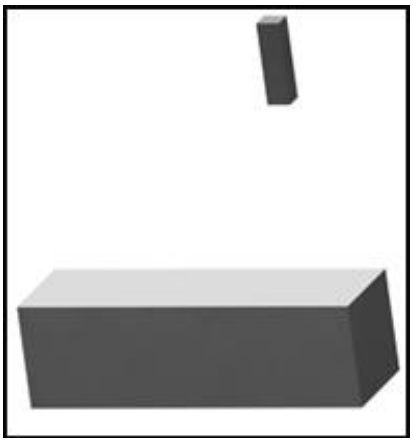
де max xi і min xi – відповідно максимальне і мінімальне значення чинників, обчислені по всій повчальній вибірці.

Ці дані приймаються як вхідні та вихідні сигнали навченої нейронної мережі.

Таблиця 3

Параметри сцени

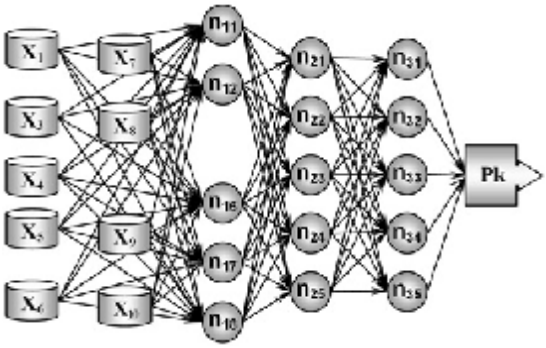
Чинник	Найменування
X1	База
X2	Кут повороту об'єктиву
X3, X4, X5	Координати X, Y, Z моделі на передньому плані щодо центру повороту камери
X6, X7, X8	Координати X, Y, Z моделі на передньому плані щодо центру моделі на другому плані
X9	Відношення висот деталей на передньому і задньому планах
X10	Відношення довжин деталей на передньому і задньому планах



Малюнок 4

Сцена 3DStudioMax

На малюнку 5 показана нейронна мережа, отримана в результаті навчання і подальшого спрощення. Структура мережі: вхідних сигналів – 9 (чинник X2 – кут повороту об'єктива незначний), шарів – 3, нейронів – 18, синопсів – 144.



Малюнок 5

Навчена нейронна мережа

Як показав досвід автора, розроблені за вищеописаною технологією електронні навчальні посібники створюються оперативно і високоефективні в навчальному процесі. Застосування стереографії дає можливість з більшим ступенем правдоподібності формувати моделі об'єктів, що вивчаються. Як наслідок у студента виробляється правильне і повне уявлення про предмети реального світу, зростає інтерес до предмета, що вивчається, більш повно і швидко засвоюється навчальний матеріал. Таким чином, подальша робота щодо вдосконалення стереографічних ілюстрації повинна сприяти підвищенню якості електронних підручників, що створюються на основі описаної методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Смирнов С.К. Система оценок качества дистанционных курсов – М: ВНКП, 1998. – 38 с.
2. Злобин С.С. Нейронные сети. – СПб.: Прометей, 2002. – 229 с.
3. Хартман К., Лечкий Э, Шефер В. Планирование эксперимента в исследовании технологических процессов – М.: Мир, 1977. – 552 с.

УДК 371 (314) (09)

В.С. Бугрій
Сумський державний
педагогічний університет

РОЛЬ КРАЄЗНАВСТВА У РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (20-ті рр. ХХ ст.)

Розбудова нової школи в Україні у 20-х рр. ХХ ст. тісно пов'язувалася з досягненням таких наук про людину, як анатомія, фізіологія та психологія. Уважалося, що, спираючись на умовні та безумовні рефлекси, можна раціонально організувати все життя дитини, включаючи її навчання і виховання. У статті здійснений аналіз ролі краєзнавства у процесі становлення цього напряму української педагогіки.

Alteration of a new school in Ukraine in 20th The XX item was interlinked with achievement of such sciences about a man, as anatomy, physiology and psychology. It is considered that leaning against unconditioned reflexes pavlovian and it is possible rationally to organize right through life child, including its studies and education. The article is devoted to the analysis of role of study of a particular region in the making this direction of Ukrainian pedagogics.

Запровадження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти потребує не лише оновлення змісту знань, а й всебічного врахування психолого-педагогічних закономірностей розвитку дитини. Значні кроки у цьому напрямі були здійснені протягом 20-х рр. ХХ ст. Саме у цей час в умовах певної інтелектуальної свободи почався справжній науковий переворот в українській педагогіці. Суттєвим засобом тодішніх перетворень стає краєзнавство, яке активно використовувалося для реалізації нових теоретичних розробок.

Різні аспекти використання краєзнавства у 20-ті рр. ХХ ст. аналізувалися Л. Бабенко, І. Безкоровайним, Л. Березівською, О. Дібровою, М. Крачилом, І. Прусом, Н. Рудницькою, Т. Самоплавською, О. Сухомлинською та ін. Проте роль краєзнавства в якісно нових педагогічних поглядах того часу, пов'язаних з ідеями педоцентризму, висвітлена недостатньо.

Метою статті є аналіз впливу краєзнавчої роботи на особливості розвитку дитини у процесі розбудови української школи (період 20-х рр. ХХ ст.).

З перших років розвитку радянського шкільництва в Україні характерна заміна «школи навчання» ідеями вільного виховання, згідно з якими організація та методи навчально-виховного процесу визначаються інтересами й потребами дитини. Тому пріоритетним стало активне навчання, що

ґрунтувалося на всебічному застосуванні місцевого матеріалу.

Ідеї вільного виховання та педоцентризму, у свою чергу, сприяли стрімкому розвитку в Україні педології, що мала своїм предметом вивчення дитини й охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини [4, 128]. Видатний український педагог того часу О. Залужний одним із головних завдань педології вважав дослідження та формування здібностей школярів: «Там, де справа торкається людських здібностей, ми ще й досі додержуємося суто дикунських поглядів. Замість того, щоб з'ясувати, що являють з себе як найпростіші, так і найскладніші здібності людини, з тим, щоб зрозуміти закони формування цих здібностей, ми ще й до цього часу поклоняємося «генію», «таланту», як якимсь містичним, природженим властивостям, не знаючи законів їх зросту» [3, 20].

В українській школі 20-х рр. XX ст. педологія ґрунтувалася передусім на рефлексології, яка розглядала поведінку людини на різних етапах її розвитку тільки з точки зору рефлекторного реагування на подразники. Один із розробників цієї науки в Україні В. Протопопов так пояснював взаємозв'язок між рефлексологією та педагогікою: «Під терміном поведінка рефлексологія розуміє всі елементарні й складні дії, що об'єктивно проявляються і завдяки яким людина визначає своє ставлення до навколишньої природи і соціального середовища. Кожна дія являє собою ні що інше, як простий або складний рефлекторний акт, виконаний одним або декількома робочими частинами організму, і немає такої форми поведінки, яка не була б побудована по типу рефлексу» [6, 5]. Таким чином, в Україні у 20-ті рр. починаються дослідження пізнавальних можливостей учнів, у результаті яких була започаткована нова наука – педагогічна рефлексологія. Мета цієї науки полягала в тому, щоб, спираючись на знання про дитину, її фізіологію, анатомію, на основі умовних і безумовних рефлексів раціонально організувати все життя дитини, її виховання [4, 124].

Ідеї педоцентризму та рефлексології, що панували в українській педагогіці 1920-х рр., указують на спробу науковців розвивати вітчизняне шкільництво у річищі загальноєвропейських та світових освітніх стандартів і теорій того часу. Так, в Україні починається видання та використання у навчальному процесі досліджень відомого американського психолога Джона Уотсона. Він був засновником біхевіоризму (від англ. «поведінка») – напрям психології, де вивчається не свідомість, а рефлекси. У своїй статті «Біхевіоризм, як психологія, що ґрунтується на рефлексах» Д. Уотсон так пояснював відмінності цієї теорії: «Біохевіорист тепер є в особливому

становищі. Він заперечує думання як його уявляє собі філософія й тому йому не по руці з філософом. Він заперечує свідомість з її підрозділами на відчування, перцепції, тощо – і тим він віддаляється від психолога, не по руці йому також із психоаналітиком, бо він не визнає підсвідомості. Психологія біхевіориста ґрунтується лише на вивченні рефлексів у індивідів» [9, 178].

За умов подібної орієнтації української рефлексології краєзнавчій роботі відводилася значна роль, оскільки вона розглядалася як важливий фактор впливу на психофізіологічні складові пізнавального процесу, якими тоді вважалися сприйняття, усвідомлення, закріплення і застосування. Зокрема на це вказувалося у «Бюлетені Полтавського губерніального відділу народної освіти» за серпень 1922 року: «Трудовий принцип характеризують три головні його риси: 1) спостереження (приймання); 2) внутрішнє перероблення; 3) активна виявляюча творчість (виявлення). Таке перероблення вимагає, особливо в перші часи, конкретного матеріалу, що має зв’язок з запасом уявлень дитини, відповідає його розумовим інтересам і прагненню до діяльності. Ось чому перше місце в курсі нашої школи повинно займати навчання місцевої, до певної міри знайомої дітям, природи, побуту, сімейних і громадських відношень. Зародком до навчання цьому являються розмови з дітьми про оточуюче життя» [1, 5].

На велике значення довкілля у розвитку пізнавальних можливостей дітей указував відомий український психолог і педагог І. Соколянський. Зокрема він розглядав мислення як умовний рефлекс, спровокований навколишнім середовищем. Тому вдосконалення останнього поліпшуватиме та підноситиме на вищий щабель процес мислення людини [4, 137]. Крім того, на думку вченого, вдосконалення всіх форм відображення дійсності залежить від вивчення та корекції подразників. І. Соколянський запропонував їх класифікацію, в якій більшість так чи інакше пов’язувалася з навколишнім середовищем: «Педагогіка, як наука, яка становить своїм завданням організацію поведінки людської особистості, в першу чергу мусить витворити системи подразників, опанувати тими системами, й лише тоді вона опанує організмом, як реактивною системою. Коли ми розмістимо подразники за їх природою, то матимемо декілька основних категорій: 1. Хімічні процеси. 2. Фізичні процеси. 3. Фізіологічні (час). 4. Мова. 5. Явища в суспільстві. 6. Явища в природі. 7. Відношення речей та явищ між собою (простір). 8. Речі» [8, 139].

Особливістю шкільного краєзнавства було й те, що воно сприяло розвитку пізнавальних можливостей учнів завдяки поєднанню процесу пізнання із процесом застосування набутих знань. Таким чином, учні

перевіряли дієвість навчання через практичну роботу.

Краєзнавство давало можливість значно поліпшити підготовку до трудових процесів школи та вести облік їх результатів. На відповідність цієї роботи психофізіологічним можливостям дітей та завданням педагогічної науки вказував один із теоретиків політехнічної освіти в Україні того часу В. Павловський: «Проблема планування та обліку праці з дітьми, що її висунемо, як невідкладну соціальну проблему, не суперечить педологічним можливостям соцвихівського віку, а, навпаки, цілком здійснена, і тому, що до цього пристосовані анатомо-фізіологічні механізми дитячого організму, що зростає, і тому, що доцільні ті свідомі акти поведінки, що ці вигляди розумової праці супроводять. Соціологічна доконечність, педологічна можливість і, нарешті, педагогічна доцільність є достатні критерії, щоб визнати за плануванням та обліком праці дітьми значення актуальної проблеми соціалістичної педагогіки» [5, 23].

Отже, краєзнавство як дидактичний та порівняльний матеріал стимулювало ті пізнавальні процеси, які виділялися педагогічною наукою 1920-х рр., – сприйняття, усвідомлення та застосування. Ще одним аспектом впливу довкілля на пізнавальні можливості учнів була мотиваційна сфера. Краєзнавча робота формувала стійке особистісно-емоційне ставлення учнів до необхідності навчання. Ось як ілюструє це витяг із щоденника школяра: «Будемо вивчати життя. Те життя, що навколо нас. Підручникові такого бракує. Отож і будемо самі до всього доходити. Довідаємось, як у нас господарюють, на що ми хворі і чим багаті, що було раніш у нас, і що є зараз, тобто які порядки, побут і все інше» [7, 72].

За висновками українського вченого О. Фігуріна навколишнє середовище робило визначний вплив на уважність школярів. У статті «Поведінка учня, що випав з колективу під час роботи в шкільній дитячій групі» він писав: «Підсумовуючи наші висновки щодо напрямку дитячих реакцій під час випадіння з колективу, можемо сказати, що під час випадінь реакції дитини на 39,2% направлені в бік соціального оточення, майже на стільки ж до матеріального оточення й лише на 11,1% до самої дитини, що випала». О. Фігурін пов’язував організацію педагогічного процесу із чотирма моментами: нормалізація методичної техніки, колективізм дитячої праці, усунення зайвих подразників матеріального оточення і виховання культурно-гігієнічних звичок [10, 28 – 29].

Таким чином, краєзнавча робота розглядалася під кутом зору вивчення і поліпшення середовища так, щоб воно створювало всі необхідні умови для

повноцінного розвитку дитини.

Краєзнавчий принцип давав змогу будувати навчальний процес школи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Цьому сприяли різнобічні форми, методи та дидактичний матеріал, що використовувалися під час вивчення рідного краю. Крім того, шкільне краєзнавство допомагало вчителям організувати самостійну роботу дітей як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності, визначаючи обсяги та складність завдань. Це дозволяло вирішувати ще одну важливу проблему, що була предметом дослідження української педології 20-х рр.: організацію діяльності учнів залежно від їх розумового та фізичного розвитку.

Прикладом поєднання індивідуальних і колективних можливостей школярів може служити екскурсія в природу для вивчення мови, запропонована як зразок музейно-екскурсійною секцією Харківського губернського відділу народної освіти. Вона була здійснена під керівництвом учителя Шапченко. Учні отримали завдання: «спостерігати навколишню природу і робити записи про те, що бачать. На наступний день, на основі зроблених записів, був написаний твір “Прогулянка в ліс”. На уроці, що тривав 3 години, учні, біля 30 чоловік, оцінювали свої записи з точки зору їх придатності до нашого твору. Потім цим зауваженням надавалося літературної форми, і вони записувалися секретарем, яким була одна із учениць. В підсумку вийшов твір, складений колективно виключно із побаченого і сформульованого самими учнями» [2, 11 – 12].

Таким чином, краєзнавча робота, з одного боку, сприяла кращому засвоєнню знань учнями, оскільки спонукала до дії різні аналізатори: школярі не лише чули від учителя про певні предмети та явища, але й спостерігали їх у найближчому оточенні та діяли відносно до них, виконуючи практичні завдання. З другого боку, пізнавальні можливості дітей перетворювалися в об’єкт подальшого вдосконалення завдяки краєзнавчій роботі. Під час вивчення рідного краю реалізовувався принцип диференційованого підходу до пізнавальних можливостей учнів, що гарантувало розвиток особистості дитини незалежно від її інтелектуальних показників.

Отже, протягом 20-х років педагогічна наука в Україні ґрунтувалась на досягненнях педології. Одним із важливих засобів реалізації ідей цього напряму була співпраця із найближчим природним та соціальним оточенням. Подальше використання досвіду періоду 1920-х рр. сприятиме більш різнобічному та ґрунтовному вивченню дитинства як окремого, специфічного періоду життєдіяльності людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бюлетень губерніального відділу народної освіти на Полтавщині. – 1922, серпень. – Ч. 4. – 432 с.
2. Державний архів Харківської області. – Ф. Р-434. – Оп. 3. – Спр. 19. – Арк. 11 – 12.
3. Залужний О. Індивідуальні диференції в шкільних робочих колективах // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 1. – С. 9 – 22.
4. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навч. посібник. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
5. Павловський В. Планування й облік праці дітьми, як завдання соціалістичної педагогіки // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 3. – С. 5 – 26.
6. Протопопов В. Рефлексологія і педагогіка // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1926. – № 2. – С. 5 – 13.
7. Сапухін П. Музейна робота в школі // Шлях освіти. – 1926. – № 3. – С. 70 – 78.
8. Соколянський І.П. До класифікації подразників // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1926. – № 3. – С. 136 – 145.
9. Уотсон Дж. Біхевіоризм, як психологія, що ґрунтується на рефлексах // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 1. – С. 178 – 191.
10. Фігурін О. Поведінка учня, що випав з колективу під час роботи в дитячій групі // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 1. – С. 19 – 32.

УДК 37.013.74

Голубкова Н.Л.
Сумський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

У статті розглядаються основні тенденції та закономірності розвитку партнерства школи, сім'ї та громади у США. Автор підкреслює той факт, що налагодження та розвиток зв'язків з сім'ями та громадами сприяє соціальному, емоційному та розумовому розвитку дітей.

The article touches upon the main tendencies and regularities of development of school, family and community partnership. The author points out that establishment and development of relations with families and communities promotes social, emotional, and academic growth of children.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства для успішної реалізації завдань освіти та виховання підростаючого покоління недостатньо зусиль тільки школи, потрібні нові форми взаємодії з сім'єю та громадою, що відповідають умовам соціально-економічного, політичного та культурно-освітнього життя країни.

У цьому контексті надзвичайно важливим є вивчення теоретичних і методичних засад організації партнерства школи, сім'ї та громади у вихованні дітей різних країн світу. Великий інтерес становить досвід Сполучених Штатів Америки. Відомо, що партнерство школи, сім'ї та громади було визнано національною метою для всіх шкіл Законом, що отримав назву "Цілі 2000: Закон про освіту Америки" (1994). З того часу в багатьох штатах та округах одним із основних напрямків шкільної політики є налагодження та розвиток зв'язків з сім'ями та громадами [6].

Особливості функціонування та розвитку партнерських відноси між школою, сім'єю та громадою стали предметом наукового вивчення таких американських дослідників, як С. Боал, Д. Девіс, Н.Р. Дженсорн, А.У. Доде, Дж. Епштайн, Б.С. Саймон, М. Сандерс, Ф.Л. Ван Вурхіс та ін. Слід зазначити, що наявність багатого прогресивного американського досвіду впровадження партнерства школи, сім'ї та громади потребує більш глибокого вивчення та застосування в загальноосвітній школі України.

Метою статті є визначення основних тенденцій і закономірностей розвитку та функціювання партнерства школи, сім'ї та громади в США.

Відповідно до окресленої мети були поставлені такі завдання:

1. На основі дослідження державних нормативних документів та науково-педагогічної літератури визначити специфічні особливості впровадження партнерства школи, сім'ї та громади в загальних середніх школах США.

2. Охарактеризувати моделі партнерства школи, сім'ї та громади, запровадження яких сприяє соціальному, емоційному та розумовому розвитку дітей.

Успішне партнерство школи, сім'ї та громади базується на взаємності, а саме взаємній відповідальності за навчання та виховання дітей. Розвиток успішного партнерства є процесом демократичним, який передбачає визнання різноманітності інтересів, рас, релігійних поглядів та освітнього статусу учасників, які повинні бути підготовлені до вирішення конфліктних ситуацій демократичним шляхом: переговорами та компромісом [3; 35].

Ставлення школи до дітей взаємопов'язане зі ставленням до сімей цих дітей. Якщо вчителі школи сприймають дітей лише як учнів, то таким чином вони відокремлюють сім'ю від школи. А звідси випливає, що сім'я не повинна втручатися в процес навчання та виховання дітей у школі.

Якщо ж учителі сприймають учнів насамперед як дітей, то вбачають у сім'ї та громаді своїх партнерів у навчанні та вихованні дітей, зокрема партнерів, які поділяють відповідальність за дітей, мають спільні інтереси і разом працюють над розробкою та створенням нових ефективних програм розвитку здібностей дітей.

Потреба в подальшому розвитку співпраці школи, сім'ї та громади обумовлена багатьма чинниками. Вважається, що партнерство може покращити шкільні програми та мікроклімат у школі, налагодити сімейні зв'язки, забезпечити підтримку членів сімей, підвищити лідерство батьків, об'єднати сім'ї учнів, а також з'єднати їх з громадою, і насамкінець, допомогти вчителям більш ефективно виконувати свою роботу. Але головна причина налагодження партнерських відносин полягає в тому, щоб допомогти дітям досягти успіхів у навчанні, підготувати їх до життя у демократичному суспільстві як активних громадян. Якщо батьки, учителі, учні сприймають один одного як партнери у навчанні та вихованні, то завдяки їхнім зусиллям створюється громада, яка дбає про інтереси учнів і розпочинає свою роботу щодо виховання активного громадянина, якому притаманні демократична культура й усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю.

Безумовно, “у центрі моделі партнерства школи, сім’ї та громади є учень, оскільки учні є головними учасниками процесу навчання, розвитку та досягнення успіхів у школі” [4, 11]. Звичайно, співпраця школи, сім’ї та громади не є гарантом успішних учнів, але розробленні ними партнерські заходи щодо залучення учнів, учителів, керівництва шкіл до співпраці посилюватимуть мотивацію до досягнення особистих успіхів школярів. Отже, якщо діти відчувають піклування та турботу про них, усвідомлюють необхідність працювати наполегливо в ролі учнів, то вони зможуть зробити все можливе, щоб навчитися читати, писати, рахувати й опанувати інші навички, які допоможуть досягнути кращих результатів у навчанні.

Зі спостережень відомо, що саме учні відіграють вирішальну роль в успішному партнерстві школи, сім’ї та громади. Досить часто саме діти стають для батьків головним джерелом інформації про школу. В ефективно розроблених програмах партнерства вчителі допомагають учням зрозуміти, що надзвичайно необхідним є встановлення традиційного зв’язку з сім’єю (не приховувати, а приносити додому батькам записки від учителів та звіти про успішність), а також необхідними є нові форми спілкування (спільне виконання домашніх завдань, проектів, участь у батьківсько-викладацьких конференціях).

На жаль, у деяких школах США все ще є педагоги, які переконані, що зможуть успішно виконувати свою роботу, якщо сім’я не втручатиметься в навчальний та виховний процес школи. Крім того, є сім’ї, які дотримуються думки: батьки виростили свою дитину, а тепер завдання школи – дати їй освіту. Таке трактування ролі школи та батьків в освіті та вихованні дітей пов’язане з “розмежуванням сфер впливу” на дитину (школа – сім’я – громада) [5].

Існують також учителі, які розуміють, що не зможуть ефективно виконувати свою роботу без допомоги сім’ї та без підтримки громади. Більшість батьків прагнуть якомога більше знати, що відбувається в школі, щоб допомогти своїм дітям. Ці погляди відбивають “теорію спільного впливу”, яка має величезне значення в організації ефективного партнерства школи, сім’ї та громади.

В умовах ефективного партнерства вчителі та адміністрація створюють школу, якій притаманні риси сім’ї. Така школа визнає індивідуальність кожної дитини і допомагає почувати себе особливою, бути членом цієї великої сім’ї. Такі школи-сім’ї відкриті для кожної сім’ї без винятку.

З іншого боку, батьки створюють сім’ї, схожі школи. Такі сім’ї визнають, що кожна дитина – це учень. Саме ці сім’ї сприяють розумінню значущості школи, домашнього завдання і тих видів навчальної діяльності, які формують

навички і допомагають досягти успіхів.

Громади, у структурі яких групи батьків працюють разом, розробляють заходи та програми, направлені на визнання та нагородження учнів за успіхи в навчанні. Ці громади сприяють розвитку творчості та майстерності дітей, підсилюють умотивованість і зацікавленість учнів до навчання. Крім того, громади проводять заходи, направлені на покращення підтримки дітей сім'ями.

У свою чергу, сім'ї й учні піклуються про громаду, допомагають сусідам та іншим сім'ям на засадах волонтерства, яке є дуже поширеним і почесним у США. Завдяки таким відносинам між школою, сім'єю та громадою, концепт громадської школи стає більш реальним. Це школа, у якій діти не лише отримують знання з академічних дисциплін, але й беруть участь у проектах та виховних заходах шкільних і позашкільних. Ця школа не закінчуються після дзвінка.

Школи та громади, які працюють за програмами зв'язку з сім'ями, у своїй роботі враховують потреби сім'ї та особливості відносин у них, і тому вони відповідають інтересам усіх сімей їхніх учнів. Якщо поєднати всі ці концепції, то діти отримають громади, у яких можна навчатися, або громади, які піклуються про дітей, про їхні результати у навчанні.

Усі ці аспекти пов'язуються з "теорією перетинання сфер впливу", але вони не є абстрактними концепціями, а проявляються під час проведення різних святкових заходів, бесід, під час виконання різних виховних проектів [5].

У школі, яка живе за моделлю сім'ї, учитель знає, коли в учня виникають проблеми і як йому допомогти. Учень може ненароком назвати вчителя мамою або татом, а потім розсміятися від збентеження.

У сім'ї, яка тісно співпрацює зі школою, батьки знають, що виконання домашнього завдання стоїть на першому місці, і тому заохочують дітей до цього. Інколи діти вдома можуть підняти руку, як на уроці, щоб сказати щось за обідом, а потім разом з батьками посміятися над своєю поведінкою.

Громади теж наближаються до дітей і батьків, школа ж не відокремлюється ні від сімей, ні від громади. Громади, перш за все, підтримують шкільні програми та ініціативи. Люди завжди пам'ятають ті заходи, які відбувалися в громаді, і які допомогли їм усвідомити свою талановитість, дали можливість пишатися собою, своєю сім'єю та школою.

Усі наведені приклади відносин є яскравим свідченням потенціалу шкіл, сімей та громад у створенні такого навчального середовища, у якому піклуються про дітей, про їхню успішність, у якому дитині належить центральне місце у навчально-виховному процесі.

На жаль, існують школи, які мають чудові навчальні плани, але ігнорують сім'ю дитини, не приділяють уваги розвитку партнерських відносин із громадою. Такі школи створюють бар'єр між учителями, батьками та дітьми, що негативно впливає на шкільне життя та процес навчання.

Необхідно зазначити, що існують школи з низьким рівнем академічних планів, що все-таки негативно впливає на навчання дітей, але вони ефективно залучають батьків і громаду.

Жодна з названих шкіл не є прикладом навчального середовища, у якому піклуються про дітей і вимагають високої академічної майстерності, гарних зв'язків і продуктивних взаємодій школи, сім'ї та громади.

Деякі діти досягають успіхів у навчанні, незважаючи на низький рівень залучення батьків до процесу навчання або навіть, коли батьки взагалі не цікавляться навчанням своїх дітей. У цьому випадку школа має інші академічні програми та програми підтримки. Учителі та члени громади можуть забезпечувати ефективне керівництво та заохочувати цих дітей до навчання.

Доведено, що чим більша підтримка школи, сім'ї та громади, тим більше учні відчувають піклування та захист, тим краще вони розуміють мету освіти, тим наполегливіше працюють над розкриттям свого потенціалу, налагоджують позитивні відносини та визначають свою поведінку в школі. Спільні інтереси школи, сім'ї та громади, створення відповідних умов, піклування про дітей є основними чинниками успіху учнів [3].

Учасники шкільної громади, яка зацікавлена в запроваджені партнерства, постійно працюють над покращенням сутності та впливу партнерства. Хоча взаємодія педагогів, учнів, батьків та членів громади не завжди успішна, але програми партнерства закладають підґрунтя поваги, взаєморозуміння та довіри. Ефективне партнерство спроможне витримати конфлікти, суперечки, дебати і забезпечить засоби та шляхи вирішення проблем. Крім того, воно не лише може витримати випробування, а й навіть може стати міцнішим. Партнерські відносини допомагають розв'язати проблеми, які виникають між учнями, педагогами та батьками.

Провівши спостереження та проаналізувавши партнерську діяльність учителів, учнів та батьків у школах США, американські науковці (Дж. Епштайн, Б.С. Саймон, М. Сандерс та ін.) визначили такі важливі тенденції партнерства школи, сім'ї та громади:

- у справі партнерства спостерігається тенденція поступового зниження активності учнів старших класів, якщо школа і батьки не працюють над розвитком певних практик партнерства відповідно до кожного року

навчання (класу);

- у заможних громадах вищий рівень залучення сімей, хоча школи та вчителі в економічно слабих громадах спрямовують свою роботу на налагодження ефективного партнерства з сім'ями своїх учнів;
- школи економічно слабких громад працюють із сім'ями не тільки над проблемами та труднощами їхніх дітей, але також над розробкою та розвитком збалансованих партнерських програм, які забезпечують позитивні досягнення учнів;
- батьки-одинакки, батьки, які працюють та живуть далеко від дому, менше залучаються до шкільних заходів. Школа може надавати цим батькам у зручний для них час можливість волонтерської підтримки школи та їхніх дітей [5].

На основі досліджень, проведених американськими вченими у школах США, можна зробити такі висновки щодо впровадження партнерства школи, сім'ї та громади:

- майже всі американські сім'ї піклуються про своїх дітей, хочуть, щоб вони успішно вчилися в школі, і вважають за необхідне отримувати детальну інформацію від шкіл і громад, щоб залишатися діючими партнерами в процесі навчання та виховання дітей;
- майже всі американські вчителі та адміністратори шкіл усвідомлюють важливість залучення батьків до партнерства, але часто не знають, як саме побудувати продуктивні партнерські відносини. Крім того, дуже часто педагоги остерігаються запроваджувати партнерські програми. Через це партнерство потрапляє у безвихідне становище;
- майже всі учні американських шкіл усіх ступенів – молодшого, середнього та старшого – хотіли б, щоб їхні батьки більше залучалися до життя школи, за умови, що вони будуть відігравати головну роль у встановленні зв'язків між домом і школою. Учні вимагають детальної інформації про діяльність школи, щоб можна було поділитися нею зі своїми батьками.

Результати досліджень американських учених (Дж. Епштайн, М. Сандерс, Б. Саймон та інші) доводять, що громади, які прагнуть запровадити до навчального та виховного процесу, створюють усі умови, щоб залучити навіть тих батьків, котрі не мали наміру співпрацювати зі школою [4].

Усі три учасники партнерства – школа, сім'я та громада – впевнені, що партнерство – це важлива умова для досягнення учнями успіхів у навчанні упродовж усіх років шкільного життя. Партнери усвідомлюють необхідність

спільних інтересів та відповідальності за дітей, і тому вони наполегливо працюють над розробкою та запровадженням кращих програм для учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПІ, 1999. – 300 с.
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: Владос, 1999. – С. 126 – 128.
3. Davies D. How to build partnerships that work // Principal. – September 2006. – Vol. 80, № 1. – P. 32 – 34.
4. Epstein, J., Jansorn, N.R. Developing successful partnership programs // Principal– January 2004. – Vol. 83, № 3. – P. 10 – 15.
5. Epstein, J., Jansorn, N.R. School, family, and community partnership link the plan // Education digest. – February 2004. – Vol. 69, №6. – P. 19 – 23.
6. Goals 2000: Educate America Act. – Washington, D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1996. – 132 p.

УДК 378.14:371.134(477)

Г.Г. Костенко
Сумський державний педагогічний університет

ДОСВІД СИСТЕМНОЇ РЕФОРМИ ОСВІТИ США. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ НАДБАНЬ У СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті подано пропозиції щодо вдосконалення підготовки українських учителів до участі в реформаційних процесах у галузі освіти з урахуванням досвіду такої підготовки американських учителів, а саме зміни у змісті та структурі української педагогічної освіти.

The article contains proposals to improve training of Ukrainian teachers for taking part in school reforms taking into account experience of such training, these are changes in content end structure of Ukrainian pedagogical education.

На сьогоднішній день значно змінилося співвідношення зовнішніх та внутрішніх чинників впливу на формування вітчизняної освітньої політики. Відбувається постійне збільшення зовнішніх чинників, які фактично регулюють допустимі межі впливу внутрішніх чинників. Усе це є проявом глобалізаційних процесів, що набули суттєвого розвитку протягом останніх років. Але, на нашу думку, потрібно враховувати, що процеси глобалізації стимулюються країнами Заходу, в першу чергу Сполученими Штатами Америки, які прагнуть орієнтувати світ на власну систему політичних та соціокультурних цінностей. Тому ці процеси нерідко суперечать багатовіковим традиціям і звичаям країн,

які до них залучаються.

Розвинуті країни, зокрема США, є активними учасниками у процесах глобалізації, що відбуваються в сучасному світі. Тому актуальним є вивчення їх реформаторського досвіду з метою осмислення пріоритетних напрямів розвитку національної освітньої політики, теорії та практики для подальшого впровадження в освіту України.

Одним із стратегічних завдань реформування української школи є досягнення нею рівня кращих світових взірців у сфері освіти, інтеграція у світове освітнє співтовариство. Реалізація цього завдання неможлива без знання стану, основних тенденцій та закономірностей розвитку освіти у світі в цілому та в окремих країнах зокрема.

Отже, існування об'єктивної потреби у вивченні досвіду підготовки учителів до участі в системній реформі освіти у США як однієї з найбільш ефективних та відсутність її повного, детального аналізу у вітчизняній педагогічній літературі зумовили актуальність досліджуваного питання.

Метою статті є подати пропозиції щодо вдосконалення підготовки українських учителів до участі в реформаційних процесах у галузі освіти з урахуванням досвіду такої підготовки американських учителів.

Питанню формування готовності учителів до участі в освітніх реформах приділяли увагу як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги та науковці, зокрема В. Громовий, О. Козлова, М. Рисіна, О. Пономарьова, А. Сбруєва, Б. Вульфсон, В. Капранова, Б. Левін, Ф. Ньюманн, К. Чепмен, М. Фуллан, Д. Хопкінс та ін.

На нашу думку, важливим для освітніх реформ в Україні є розробка їх збалансованої стратегії, яка б включала програми, спрямовані передусім на вдосконалення педагогічної, а не лише організаційної культури школи. Цілі освітніх реформ повинні бути досяжними і посильними. Доцільною є тактика малих кроків, у необхідності яких треба переконати і підготувати до їх здійснення шкільних практиків, від яких значною мірою залежать результати освітніх реформ. Таку підготовку вчителів до участі в освітніх реформах, на нашу думку, потрібно починати ще під час їх навчання в педагогічному навчальному закладі.

Аналіз висвітленої нами проблеми та вивчення досвіду системної реформи освіти у США як однієї з найбільш ефективних дає підстави пропонувати такі зміни у змісті педагогічної освіти України:

1. На нашу думку, назріла необхідність уведення нових навчальних дисциплін. Так, реформи педагогічної освіти у США 60–80-х рр. XX ст. були спрямовані

на пошук і розробку нових підходів до організації освіти в педагогічних коледжах та педагогічних відділеннях університетів, покращання змісту підготовки вчителів за рахунок більш глибокого вивчення професійно-педагогічних дисциплін, уведення нових психолого-педагогічних та методичних курсів [4, 2]. Отже, новою освітньою парадигмою XXI ст. повинно стати навчання студента не тому, що було, а тому, що чекає на нього в майбутньому. Це вимагає перебудови навчального процесу і нового типу викладача вищої школи за умови збереження фундаментальності знань студентів, а навчальні програми мають відповідати потребам ринку праці. За нашим переконанням, до навчального плану студентів за зразком вищих педагогічних закладів освіти США необхідно ввести такі дисципліни, як педагогічна інноватика, педагогічна етика, філософія освіти, філософія виховання, національна освіта і політика суспільства, теорія і практика освітніх реформ, соціологія освіти, полікультурна освіта; збільшити обсяг вивчення порівняльної педагогіки. До того ж процеси глобалізації та розвиток суспільства знань передбачають досконале знання іноземної мови майбутніми працівниками сфери освіти.

2. З огляду на те, що педагогічна освіта набуває не лише практично орієнтованого, а й практично базованого характеру, необхідне збільшення обсягу годин на практичні заняття, розширення педагогічної практики студентів, а також надання їй дослідно-орієнтованого характеру.
3. Крім того, у майбутніх педагогів треба формувати нові компетентності – їх необхідно готувати до самоуправління в галузі освіти, бо місцеві громади тільки тоді зможуть користуватися правом безпосереднього визначення освітнього замовлення, а вчителі зможуть бути співавторами освітніх реформ, коли вони самі будуть до цього готові. Тому під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти студенти повинні оволодіти такими навичками, як здатність до пошукової діяльності, ухвалення рішень, творчої зміни змісту навчальної програми, рефлексивного осмислення власної дослідницької діяльності, вміння створити авторську програму тощо.

У структурі педагогічної освіти в Україні ми пропонуємо зміни на всіх рівнях:

1. На етапі вступу абітурієнтів до вищих педагогічних закладів освіти корисною може бути практика психолого-педагогічного тестування для перевірки правильності вибору професії та навчального закладу, як це робить переважна більшість університетів США.

2. У контексті рекомендованих змін на рівні базового циклу педагогічної освіти (бакалаврат) потрібно зазначити, що концепція вітчизняної та американської освіти кардинально відрізняються. Навчальний процес в українських закладах вищої освіти передбачає передачу студентам набору знань «на всі випадки життя». Система освіти спрямована на те, щоб навчити мислити, аналізувати й ефективно використовувати здобуті знання. Тому деякий обсяг знань, отриманий студентами у вищих педагогічних закладах, не відображенний у майбутній професійній діяльності. Звичайно, ці «надлишкові» знання розвивають різні види мислення, пам'ять, допомагають орієнтуватися в непередбачуваних життєвих ситуаціях тощо. Концепція американської освіти – підготовка до «реального життя», а надання обсягу знань більше, ніж потрібно – це перевантаження. Такий підхід досі є спірним, але, на нашу думку, саме базовий цикл педагогічної освіти має забезпечити готовність майбутніх педагогів до здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти, а також сформувати мотивацію до такої новатики. Тому на цьому етапі значну частку навчання студентів повинно займати вивчення теорії інноваційної діяльності, ознайомлення з практикою вітчизняних інноваційних освітніх мереж, з досвідом роботи видатних педагогів-новаторів, набуття готовності до новаторства на теоретичному та методичному рівнях.
3. На етапі магістратури необхідно у структурі знань, що слід засвоїти майбутньому вчителю, крім загальних, поглибити спеціальні (наприклад, методи наукового дослідження) та поведінкові знання (теорія поводження, ідеальне, нормальне й анормальне поводження). Крім того, в магістратурі основну частину навчання майбутнього педагога повинна займати його самостійна науково-дослідницька робота.
4. Потребує вдосконалення і система післядипломної освіти педагогів в Україні. Останнім часом за аналогією до західних країн, зокрема до інноваційних освітніх мереж у США, в Україні почали утворюватись асоціації вчителів-предметників різного рівня (міські, регіональні). Вони намагаються розв'язувати певні проблеми професійної діяльності вчителів, однак їх діяльність необхідно розширювати, адже обмін інформацією між школами допоможе подолати їх ізольованість, а поширення передового досвіду допоможе школам стати ініціаторами освітніх змін.

Отже, порівняльний аналіз реформаційної практики США та України переконує, що запозичення доцільно здійснювати тільки на рівні загальних

стратегій. У конкретних підходах та інструментах запровадження однакових чи близьких за змістом освітніх стратегій у різних країнах та їх регіонах існують істотні відмінності. Причиною таких відмінностей є освітні, культурні, політичні, релігійні та інші традиції, що значно впливають на діяльність освітніх систем. Ідеї, які мають багато спільного щодо теоретичних засад освітніх реформ, зазнають також великих трансформацій під впливом політичних та професійних переконань їхніх конкретних виконавців.

Аналізуючи освітні реформи США та України, потрібно наголосити, що запровадження змін мають суттєву національну та регіональну специфіку.

Подальшого дослідження потребує розробка проблеми пошуку Україною власного шляху в розробці освітньої політики, що вимагає врахування багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників, які впливають на ефективність освітньої системи, а також визначають успіх реформаційних перетворень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ванчугов В.В. Американская школа в её многообразии. Режим долступу: http: // www.humanities.edu.ru.
2. Громовий В. Американський досвід управління шкільною освітою на тлі українських освітніх реалій // Директор школи. – 2005. – № 13. – С. 8 – 11.
3. Заіченко Н. Особливості реформування системи освіти США // Директор школи. – 2004. – № 10. – С. 20 – 23.
4. Пономарьова О.І. Розвиток змісту освіти студентів педагогічних навчальних закладів США (60 – 80 рр. XX ст.): Автореф. дис. … к.п.н. Харківський Державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1996. – 24 с.
5. Allen J., Arsht L., Bennet W.J. etc. A Nation still at risk. An Education Manifesto. Paper from Summit «Fifteen Years and Still a Nation at Risk». – N.Y., April 3, 1998. – 69 p.
6. A Nation at Risk: The imperative for educational reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education. U.S. National Commission for Excellence in Education. – Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983. – 65 p.
7. Boyett J. Seven tips for managing organizational change. 2000. Режим долступу: http: //www.jboyett.com /managing.html.
8. Fullan M. Professional culture and educational change // School Psychology Review. – 1996. – Vol. 25, № 4. – P. 499.
9. Fullan M. The meaning of educational change. – New York: Teachers College, Columbia University Press, 1982. – 326 p.

УДК 378.32 (94)

Н.А. Кудренко
Сумський державний
педагогічний університет

ФІНАНСУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ: РОЛЬ ДЕРЖАВИ

Стаття присвячена особливостям фінансування вищої освіти Австралії, визначенню ролі держави у фінансуванні вищої освіти, аналізу державної програми фінансування австралійської вищої освіти.

The article is devoted to the peculiarities of higher education financing in Australia. The role of the state in financing higher education is determined. The state programs of financing of the Australian higher education are analysed.

Фінансування вищої освіти в сучасному світі зазнає суттєвих змін. Об'єктивна необхідність формування нового організаційно-фінансового устрою освітньої діяльності диктується сучасними вимогами і проблемами становлення суспільства знань. В умовах, коли знання та інформація стають основним ресурсом забезпечення суспільного розвитку, нових підходів потребує освіта як діяльність, метою якої виступають їх передача і поширення.

Слід зазначити, що до 80-х років минулого сторіччя спостерігалося чітке розмежування між країнами, ву яких за навчання треба було сплачувати значну суму, і державами, які гарантували безкоштовну вищу освіту. На сучасному етапі навіть у цих країнах оплата за навчання перестає бути „табу", широко обговорюється у суспільстві, оскільки є предметом не тільки економіки вищої освіти, але й суспільної етики.

У контексті розгляду цієї проблеми доцільно говорити про вплив СОТ, зокрема про Генеральну угоду про торгівлю послугами (GATS), укладену ще у 1994 р. Згідно з положеннями GATS освіта є однією з послуг (поряд із банківською справою, транспортом, телефонним зв'язком, охороною здоров'я тощо), яку надають у глобальному масштабі. Усього ж GATS передбачає комерційну освітню діяльність у п'яти сферах: початкова, середня, вища освіта, подальша та освіта дорослих. Слід зазначити, що вища освіта перетворилась на дуже привабливу сферу для міжнародної торгівлі. Так, в економіку США міжнародна вища освіта принесла у 2004 фінансовому році більше 12 млрд дол.

Водночас не стає менше прихильників „безкоштовної" освіти, хоча як зазначають Т. Шевальє, Ж.-К. Ейшер, в останні роки „плату за навчання було введено там, де її раніше не існувало, а там, де вона була, – її розміри збільшилися" [1, 85], оскільки „освіта є суспільним благом, а за благо потрібно платити" [1, 86].

Точаться дискусії про те, чи варто урядові прямо (непрямо) фінансувати вищу освіту, чи освіта буде однією зі сфер бізнесу. Як справедливо зазначає В. Андрущенко, „за навчання завжди хтось платить: державна установа,

громадська організація, фізична особа. „Безкоштовне навчання” – це ілюзія, і що швидше ми її позбудемося, то буде ліпше” [2, 11]. Таким чином, проблему можна сформулювати так: хто повинен платити за освіту?

Більш глибокому осмисленню цього питання в Україні, на нашу думку, буде сприяти вивчення досвіду фінансування вищої освіти в Австралії.

Метою статті є виявлення стану та специфіки фінансування вищої освіти Австралії, ролі держави у цьому процесі в контексті можливостей застосування вивченого досвіду в Україні.

Необхідно зазначити, що на сторінках фахової літератури висвітленню проблем фінансування вищої освіти приділяється значна увага. Зокрема, колом наукових інтересів сучасних дослідників (М. Фрідмана, Ф. Чаба, Т. Мое, Дж. Гідденса, Х. Майєра) є класифікація систем фінансування вищої освіти. Розрізняють такі системи фінансування, як (рис. 1):

1. Вільний ринок в освіті (неолібералізм) – передбачає скорочення державного фінансування вищої освіти і збільшення обсягів фінансування за рахунок місцевих громад, регіонів, підприємств, приватних благодійних організацій і самих споживачів освітніх послуг. За такої моделі вищий навчальний заклад є автономним „виробником” і сам несе відповідальність за свої дії на освітньому ринку в умовах конкурентної боротьби та за продаж освітніх послуг споживачам з максимальним прибутком. Фінансування підтримується за рахунок стипендій, грантів найбільш обдарованих і здібних, але не найбідніших студентів.

2. Суспільний ринок у вищій освіті (гуманний капіталізм) – характеризується рівновагою між активною допомогою держави і особистою відповідальністю індивіда в його навчанні та побудові ним кар’єри. Дана модель допускає поступове скорочення державного фінансування (в розрахунку на одного студента) з одночасним збільшенням частки приватного фінансування, зокрема за рахунок споживачів.

3. Антиринкова модель (соціалізм) – орієнтована на повну відповідальність держави за фінансування вищої освіти. Оскільки держава несе відповідальність за становлення індивіда як усебічно розвиненої особистості, то освітня система не повинна зазнавати впливу ринку [3].

Рис. 1. Моделі фінансування вищої освіти.

З 2003 року в Австралії, згідно з Актом підтримки вищої освіти [9], розпочався новий етап реформування системи вищої освіти. Метою реформи є надання університетам доступу до фінансування, якого вони потребують для надання вищої освіти світового рівня з фокусуванням на якості навчання. Запроваджено реформу для того, щоб створити систему вищої освіти, що ґрунтуватиметься на принципах стабільності, якості, справедливості, різноманітності. Результатом реформи повинна бути лібералізована система вищої освіти, у якій провайдери вищої освіти матимуть змогу скористатися своїми перевагами та встановити ціну за свої курси, діючи у конкурентному середовищі. Для підтримки реформи австралійський уряд повинен надати близько $ 11 млрд. упродовж десяти років, починаючи з 2004 року.

Австралійський уряд несе основну відповідальність за державне фінансування вищої освіти. Так, у 2005 році державне фінансування вищої освіти становило $ 7,4 млрд.

Державне фінансування вищої освіти Австралії надається здебільшого через такі програми:

- федеральні грантові програми (*Commonwealth Grant Scheme* – CGS);
- програма кредитування вищої освіти (*HELP – Higher Education Loan Programms)*;
- численні дослідницькі програми;

Розглянемо детальніше ці програми державного фінансування вищої освіти в Австралії. Грантова схема Співдружності (*The Commonwealth Grant Scheme*) (надалі CGS) замінила попередню блокову грантову систему. Зазначимо, що у словнику сучасної англійської мови (Longman dictionary of contemporary English / (director Della Summers) – New edition, 2006) грант – це сума грошей, що видається кому-небудь (як правило урядом) з певною метою [12, 706]. Грант надається на безповоротній основі. За допомогою грантових програм федеральний уряд може здійснювати керівництво розвитком вищої

освіти у країні.

Через CGS співдружність забезпечує свій внесок у фінансування визначеної кількості місць, що підтримуються Федеральним урядом. Кожен вищий навчальний заклад, що отримує фінансування за CGS, підписує договір фінансування з Федеральним урядом. Кількість місць, що підтримуються федеральним урядом, і сукупність дисциплін, які федерація має підтримувати, визначається у ході щорічних переговорів [10].

Програма *HELP – Higher Education Loan Programme* (надалі *HELP)* – складається з:

1. HECS-HELP (*Higher Education Contribution Scheme Higher Education Loan Programme*) для студентів, які навчаються на місцях, що підтримуються конфедерацією. Студенти мають право обирати між кредитом для внеску на навчання або заплатити внесок на навчання наперед, отримавши 20% знижку за весь платіж, або ж за частковий платіж, але не менший $ 500. Починаючи з 1989 року австралійські студенти, які навчалися на місцях, що підтримувалися урядом, робили внески, які частково покривали витрати на їхнє навчання через програму Higher Education Contribution Scheme (HECS) з доступом до кредитної програми уряду. З 2005 року студенти, які навчаються на місцях, що підтримуються урядом (які раніше називалися HECS-місця) продовжили частково покривати витрати на своє навчання шляхом сплати внесків на навчання, так званих – «*student contribution*». Студенти мають доступ до кредитних програм уряду через програму Higher Education Loan Programme (HELP).

2. FEE-HELP для вітчизняних студентів, які платять за навчання, зарахованих на навчання у визначений перелік вузів або до Відкритого університету Австралії. Студенти можуть отримати кредит на всю суму плати за навчання (ліміт у 2006 році – $50 950).

3. OS-HELP (*Overseas Higher Education Loan Programme*) для студентів, які підтримуються урядом і хочуть продожити навчання за кордоном. У 2006 році максимальний розмір кредиту за програмою OS-HELP склавдав $5095.

У таблиці 1 представлено специфіку оплати за навчання у вищих навчальних закладах Австралії відповідно до статусу особи.

Таблиця 1

Оплата навчання у вищій школі Австралії за статусом особи

Громадянство / статус	**Плата Федерального уряду**	**Плата студента**	**Опції платежів (включаючи позики)**
Місця, що підтримуються Федеральним урядом			
Громадяни	Внесок Федерального уряду	Внесок	Три опції:

Австралії; володарі постійної гуманітарної візи	20 % HECS-HELP знижка на: • повний попередній платіж; • частковий попередній платіж у розмірі $500 або більше	студента	1) HECS-HELP позика; 2) повний попередній платіж (вкл. 20% знижку); 3) частковий попередній платіж (вкл. 20% знижку на платіж у розмірі 500 дол. та більше) та HECS-HELP позика OS-HELP для іноземних студентів
Громадяни Нової Зеландії; Студенти, що мають постійні візи	Внесок Федерального уряду	Внесок студента	Жодних позик. Тільки повний попередній платіж
Комерційні студенти, які не підтримуються Федеральним урядом			
Громадяни Австралії; студенти, які мають постійні гуманітарні візи	Жодних внесків	Плата за навчання	• FEE-HELP позика; • повний або частковий попередній платіж
Громадяни Нової Зеландії; Студенти, що мають постійних візи	Жодних внесків	Плата за навчання	Жодних позик. Тільки повний попередній платіж
Закордонні студенти			
Громадяни інших держав, які не отримали Австралійську постійну візу; Студенти із тимчасовою візою; Студенти з попередньою, провізійної візою	Жодних внесків	Плата за навчання	Жодних позик

Як бачимо, австралійська система вищої освіти тяжіє до неоліберальної концепції фінансування вищої освіти: вільний ринок плюс політика фінансової підтримки через стипендії, гранти найбільш обдарованим і здібним. Проте не можна сказати, що держава ігнорує незаможних. Виявляється турбота про них через спеціальні програми, зокрема, відповідно до одного з принципів реформи 2003 року – різноманітності (Diversity), за яким аборигени, корінні мешканці, мають спеціальну квоту на навчання в університетах.

За даними таблиці 2, участь федерального уряду Австралії у частковому відшкодуванні витрат на навчання також не можна назвати символічною.

Таблиця 2

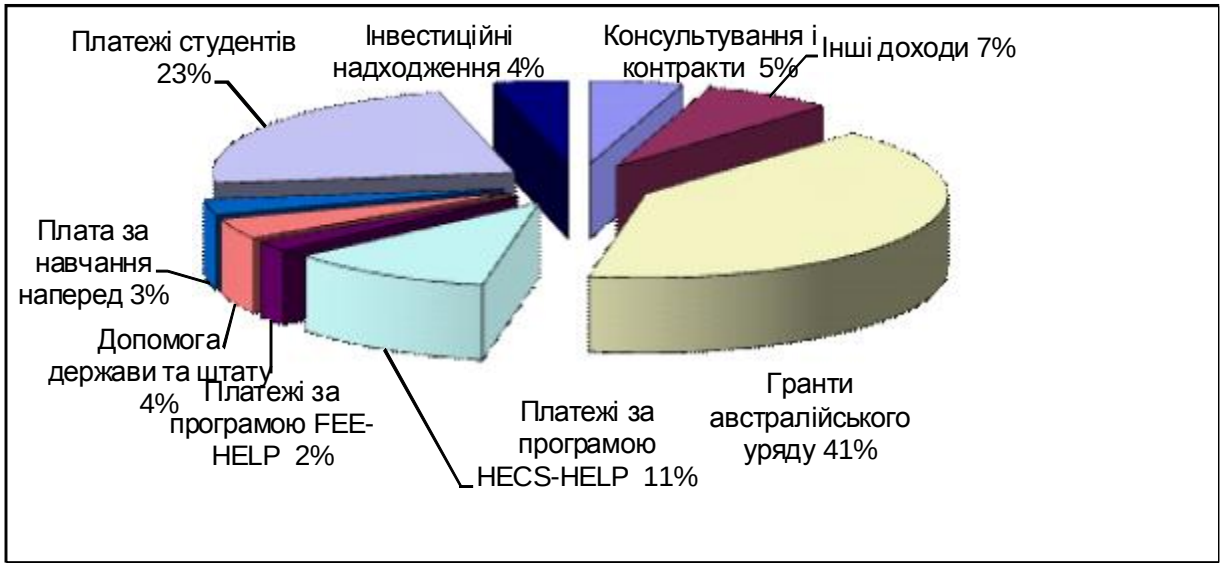
Платежі за програмою HELP (у мільйонах доларів США) [11]

Вид програми	Навчальний рік	
	2004–2005	2005–2006
HECS-HELP	814	1693
FEE-HELP	206	344
OS-HELP	8	15
Разом HELP	1028	2053
HECS-HELP знижки	48	97
Разом платежів	1076	2150

Як бачимо, обсяги фінансування вищої освіти за програмою HELP зросли за аналізований період і склали понад два мільярди доларів США у 2005–2006 навчальному році. При цьому найбільшу частку складають платежі за програмою HECS-HELP та FEE-HELP: понад $1,5 млрд. та близько $350 млн. відповідно. Крім того, $15 млн. пішло на підтримку навчання австралійців за кордоном.

Важливим аспектом проблеми фінансування вищої освіти Австралії є аналіз прибутків університетів. Як зазначає І. Каленок [5], „у країнах світу, в тому числі у тих, де значно поширений приватний сектор освіти, частка плати за навчання приватними особами є досить невеликою в загальній сукупності доходів навчальних закладів” [5, 87]. У Франції цей показник становить 2%, Японії – 4%, Китаї – 9%, Великій Британії – 10%, Іспанії – 20%, Сполучених Штатах – 25%. Структура прибутків провайдерів вищої освіти Австралії подана на рис. 2.

Рис. 2. Структура прибутків провайдерів вищої освіти Австралії за 2005 рік



Як бачимо, частка плати за навчання приватними особами в Австралії складає 23%, що приблизно дорівнює такому ж показникові у США. Утім, ця сума майже вдвічі менша від частки платежів держави до університетів у структурі доходів. У рис. 1 показано, що з загального прибутку провайдерів вищої освіти Австралії за 2005 рік у розмірі $14,3 мільярдів, $5,9 мільярдів або 41% – це гранти австралійського уряду [11, 3].

Якщо додати до цієї цифри платежі за програмами HECS-HELP (11%) та FEE-HELP (2%), а також допомогу держави та штату (4%), то виходить 58% плати за навчання є державним внеском.

Таким чином, можна зробити висновок, що в Австралії будується неоліберальна система вищої освіти, яка водночас передбачає державний контроль за напрямками розвитку вищої освіти. Вища освіта Австралії існує у вільному ринку, проте, федеральний уряд засобами грантової діяльності та кредитних програм відіграє значну роль у фінансуванні вищої освіти (частка платежів уряду за навчання провайдерам вищої освіти у 2005 році становила понад 50%).

Розглядаючи досвід фінансування вищої освіти в Австралії в контексті можливості застосування його в Україні, слід зазначити, що наш уряд також реалізує модель фінансування, орієнтовану на створення вільного ринку в сфері вищої освіти. Проте охоплення програм фінансування вищої освіти в Україні та в Австралії відрізняється. Так, відповідно до статті 11 Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» запроваджено практику надання державою молодим громадянам освітніх кредитів. На реалізацію цієї програми у 2000 році було виділено суму, якої

вистачило для кредитування навчання протягом одного року приблизно 1 тисячі студентів, тобто близько 1/300 частки студентів, прийнятих до вищих навчальних закладів на умовах контрактної оплати навчання. Цього недостатньо, щоб зробити доступнішою вищу освіту. Тому українська держава, за зразком австралійської, повинна надавати абітурієнтам більш доступні державні студентські позики, субсидії, гранти, що впливатиме на збільшення доступу до вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шевальє Т., Ейшер Ж.-К. Фінансування вищої освіти: десять років змін // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 85–94.
2. Андрущенко В. Економіка освіти ринково спрямованого суспільства // Вища освіта України. – 2002. – № 11. – С. 10–15.
3. Майбуров І. Фінансування вищої освіти: „національні особливості” // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 59–66.
4. Міщенко В., Науменкова С. Особливості функціонування вищої школи України в ринкових умовах: вища школа України між минулим і майбутнім // Вища школа. – 2001. – № 1. – С. 6–17.
5. Каленок І. Проблеми і механізми фінансового регулювання освіти в сучасних умовах // Вища школа. – 2002. – № 4–5. – С. 82–90.
6. Альтбах Филип Г. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага // Alma mater. – 2002. – № 7. – С. 40–44.
7. Ніколенко Ю., Жукова Ю. Фінансування вищої освіти в Україні: напрями і тенденції // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 31–37.
8. Степаненко С. Система вищої освіти у США: фінансування і технології // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 71–86.
9. Higher Education Support Act 2003 receives the Royal Assent 19 December 2003.
10. Guidelines For Commonwealth Grant Scheme // www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/A416F9A0-C0A9-4A2E-9AD0-31635DD85593/16837/cgs_guide.pdf.
11. Finance 2005 Financial Reports of Higher Education Providers October 2006 // www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/0691B27A-6217-42BC-AAD4-BBE8E4BC0DEB/14101/Finance_2005.pdf.
12. Longman Dictionary of Contemporary English / (director Della Summers) – New edition, 2006. – 1950 p.

УДК 371.21.017.4-053.67

О.М. Лучко

Охтирська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8
Охтирської міської ради Сумської області

ДІАГНОСТИКА ВПЛИВУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА РІВЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ

ЛАНКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті подано експериментальне дослідження, у процесі якого розкрито особливості впливу громадянської компетентності на рівень навчальних досягнень учнів старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу.

This article deals with the experiment of investigation providing which the peculiarities of influence of civil competention upon the educational level of junior pupils of educational institutions are performed

Незаперечним є той факт, що прогресивний поступ будь-якої країни супроводжується постійними змінами в суспільно-політичній, економічній сферах, зокрема й у сфері освіти. Проявом змін у соціальній сфері життя є переорієнтація освітньої системи на формування в молоді компетентностей, на надання якісних освітніх послуг. Нині суспільство ставить дедалі вищі вимоги до якості освітніх послуг, що надають навчальні заклади: «Якість освітніх послуг є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержанням міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [7].

Так виникає необхідність у розгляді поняття «якість освіти». Якість освіти – це «педагогічна категорія, що характеризує ступінь відповідності стану системи освіти та результативності процесу освіти державному замовленню, рівень освіченості та вихованості підростаючого покоління. На сучасному етапі вона – це одна з найвагоміших цілей процесу модернізації системи загальної середньої освіти» [10, 7]. Безумовно, до складових якості освіти входять рівень освітнього середовища, рівень підготовки та компетентності педагогічних працівників, рівень компетентності управління, але на перше місце слід поставити якість результатів освітнього процесу, особливий акцент зробивши на рівень вихованості учнів і рівень їхніх навчальних досягнень. Існує думка, що виховання може супроводжувати, просувати та випереджати розвиток особистості, відіграючи при цьому провідну роль: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства; формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [1]. Разом із цим постановка та реалізація виховних завдань здійснюється в органічній єдності з освітньою метою: «Освіта й виховання є найважливішими компонентами культури, яка розвивається шляхом успадкування духовних надбань народу, досягнення високої культури міжнаціональних відносин, формування в учнів особистісних рис громадян української держави» [7,9]. Визначення рівня

навчальних досягнень є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна сформулювати в людині загальну компетентність, що належить до складних умінь і якостей особистості. Нині Міністерством освіти і науки України спільно з Інститутом педагогіки АПН України виокремлено початковий (1 – 3 бали), середній (4 – 6 балів), достатній (7 – 9 балів), високий (10 – 12 балів) рівні навчальних досягнень учнів. Така чотирирівнева дванадцятибальна система оцінювання визнає домінантою саме досягнення, а не невдачі учнів та забезпечує визначення навіть щонайменшого поступу в опануванні навчальним матеріалом.

Метою статті є розкриття особливостей впливу громадянської компетентності на рівень навчальних досягнень учнів старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу.

Незважаючи на досконалість критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, є всі підстави стверджувати, що найчастіше перевірку виконання учнями вимог програм здійснюють із метою забезпечення приблизно однакового рівня засвоєння основного матеріалу. Поділяючи думку З. Рябової, можемо з упевненістю сказати, що це суперечить меті діяльності загальноосвітнього навчального закладу: «відстежувати розвиток дитини, її мотивації до навчання, щоб у подальшому житті вона не втратила прагнення до пізнання» [10, 33]. В умовах істотних змін стає очевидним, що констатуючий і контрольний підходи до визначення рівня навчальних досягнень учнів не відповідають завданням сучасної освіти. На разі постає необхідність активного застосування діагностичного підходу до визначення рівня навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Це викликане, передусім, тим, що складовими педагогічної діагностики є не лише контроль або констатація наслідків навчально-пізнавальної діяльності учнів без пояснення їхнього походження; її основні завдання – з’ясування обставин і умов, у яких відбувається процес навчання та виховання; створення чіткого уявлення про ті причини, що стоять на заваді досягненню конкретних результатів; виявлення динаміки, аналіз тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності.

Таким чином, застосування діагностичного підходу є **актуальним** і вкрай необхідним, оскільки саме діагностика рівня навчальних досягнень учнів, сформованості їхньої компетентності дозволяє контролювати наявність в учнів знань і здатність застосовувати їх на практиці.

Сучасні вчені зазначають, що проблемі діагностування рівня навчальних умінь, знань і навичок приділяють невиправдано мало уваги. Однак проведений

нами **аналіз джерельної бази** дає можливість констатувати, що на сьогодні вже накопичено певний досвід щодо розв'язання проблеми застосування педагогічної діагностики різного спрямування. Так, В. Симонов розробив діагностику рівня вимог учителя до навчальних досягнень і рівня навченості учнів, а Г. Єльникова адаптувала її до практики. З. Рябова створила кваліметричний зразок (факторно-критеріальну модель) для діагностики навчальної діяльності учнів, у якій параметрами виступають складові навчальної діяльності, факторами – зміст кожного з них, критеріями – показники їхнього прояву. І. Кожем'якіна під час діагностування компетентності учнів застосовувала технологію рівневої диференціації, в основі якої лежить теорія рівнів навченості, що базується на умовному розмежуванні процесу пізнання на етапі – від розрізнення до осмислення. Н. Бухлова розробила діагностичні методики для визначення самоосвітньої компетентності учнів. Н. Лусканова створила діагностичні методики для оцінювання навчальної мотивації учнів. Тести для визначення рівня пізнавального розвитку учнів розробили Л. Тихомирова й А. Басов. Л. Балабкіна почала застосовувати комплекс власних анкет для діагностики ставлення учнів різних вікових груп до навчання. В. Лазарєв запропонував зразки методик для здійснення проблемно-орієнтованого аналізу умов розвитку навчального закладу: діагностування формування якостей випускника, діагностування мотиваційного середовища в колективі. Н. Журін та Є. Ільїн розробили діагностичну методику для виявлення ступеня задоволеності вчителів своєю професією та роботою. Б. Бас створив тести для діагностики спрямованості векторів особистості.

Аналіз наукової та спеціальної літератури свідчить, що у педагогічній науці та практиці вже визначилися певні підходи до діагностики рівня навчальних досягнень учнів. Зауважимо, що жоден з авторів не відкидає твердження про те, що навчання й виховання особистості – взаємопов'язані та взаємозумовлені процеси. Однак виникає **протиріччя**: аналізуючи сучасний стан освіти, не можна не помітити, що питання діагностики впливу виховання на рівень навчальних досягнень учнів не достатньо розроблене. Актуальність проблеми в умовах реформування освіти, потреби практики обумовили необхідність застосування діагностичних підходів для дослідження впливу виховання, зокрема, громадянської компетентності учнів як головної складової сучасної особистості, на рівень навчальних досягнень школярів загальноосвітнього навчального закладу.

Експериментальною базою нашого дослідження стали загальноосвітні

школи № 5, 8, 11 м. Охтирки. Останні два роки педагогічні колективи працювали над упровадженням системи громадянського виховання в навчальних закладах, метою якої є плекання свідомого, компетентного та відповідального громадянина як соціально та політично активної особистості, повноправного члена громадянського суспільства. Система громадянського виховання у зазначених вище школах реалізовувалася нами в кількох напрямках: упровадження програм із громадянського виховання, практична діяльність громадянської спрямованості, курси з громадянознавства та наскрізний підхід (громадянська спрямованість) у викладанні всіх предметів державного та шкільного компонента.

Діагностичну діяльність ми побудували так, що постійно в центрі уваги перебувало питання поглиблення громадянського характеру навчально-виховного процесу, забезпечення вільного розвитку особистості. Діагностика рівня навчальних досягнень, зокрема й визначення рівня сформованості громадянської компетентності учнів, здійснювалася шляхом суб'єктивного входження учителя у формуючу сутність учнів.

Для визначення сформованості громадянської компетентності та її впливу на рівень навчальних досягнень учнів старшої ланки було проведено діагностування за методикою завідувача кафедри педагогіки і психології КРІПК і ПКО автономної республіки Крим Л. Баженової. Дослідження здійснювалося нами протягом двох років; було залучено 147 учнів 10 – 11-х класів зазначених вище загальноосвітніх навчальних закладів.

Було визначено чотири етапи діагностики: початковий, поточний (складається з двох етапів), узагальнюючий і контрольний. Повнота й об'єктивність інформації під час початкової діагностики максимально наблизила планування навчальних і виховних завдань до реальних потреб учнів і відповідала їхньому оптимальному розвитку. Поточну діагностику було проведено на етапі становлення ситеми, її результати допомагали нам швидко, точно й з мінімумом помилок коригувати свою роботу й удосконалювати її. Таким чином, поточна діагностика виконувала роль експрес-інформації та допомагала прийняти швидке рішення відносно вдосконалення педагогічної діяльності. Узагальнюючу діагностику ми провели наприкінці першого року впровадження системи громадянського виховання. Дані зіставили з вихідними показниками, а різниця між початковим та остаточним результатом визначала ефективність навчально-виховного процесу. Отримані дані ми використали для корекції педагогічного впливу протягом наступного навчального року, у кінці якого отримали показники контрольного етапу діагностики.

Усі етапи діагностування включали в себе 26 параметрів: схильність до державних інтересів; суспільну ініціативність; гуманістичність; етнічність; державний патріотизм; громадянську відповідальність; громадянську дисципліну; схильність до загальнолюдських цінностей; національну гордість; готовність захищати Батьківщину військовими засобами; терпимість до представників інших етносів; турботу про державну мову, підвищення її престижу; турботу про природу; інтерес до громадських обрядів; повагу до національних традицій; усвідомлення права; оптимізм стосовно держави; почуття місцевого патріотизму; відданість українській справі державотворення; громадянську активність; громадянську вірність; філантропічність; політичну волю.

Варто зазначити, що нами було вирішено дослідити вплив сформованості громадянської компетентності (за обраним показниками) на рівень навчальних досягнень із предметів, що мають наскрізну громадянську спрямованість. У результаті досліджень установили, що за показником «Турбота про мову, підвищення її престижу» 58% учнів на початковому етапі діагностики мали високий, 26% – середній, 16% – низький рівень сформованості громадянської компетентності. На першому етапі поточного діагностування рівень покращився незначно: високий рівень збільшився на 2%, середній мав ті ж показники, низький зменшився на 2%; на другому етапі поточного діагностування ми прослідкували значне підвищення, що тривало до узагальнюючого етапу: показники середнього та низького рівнів сформованості зменшилися відповідно на 4% та 8%, показник високого рівня підвищився на 12%. Стабільність рівня громадянської компетентності між узагальнюючим та контрольними етапами (високий рівень – 72%, середній – 22%, низький 6%) свідчить про належний стан сформованості показника «Турбота про мову, підвищення її престижу» (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зміна сформованості громадянської компетентності за показником «Турбота про мову, підвищення її престижу»

Рівень сформованості (%)	**Етапи діагностування**				
	I етап	**II етап**	**III етап**	**IV етап**	**V етап**
Високий	58	60	69	72	72
Середній	26	26	24	22	22
Низький	16	14	7	6	6

Діагностика рівня навчальних досягнень з української мови показала, що динаміка його розвитку проходила паралельно з розвитком громадянської

компетентності за вказаним вище показником. Тобто, якщо між початковим і першим етапом поточної діагностики рівень досягнень підвищився мінімально (із 6,1 до 6,3 бала), то другий етап поточної й узагальнюючої діагностики свідчить про зростання рівня навчальних досягнень від середнього до достатнього (із 6,3 до 7,1 бала). Стабільність показника між узагальнюючим і контрольним етапами (7,1 бала) демонструє належний рівень сформованості знань, умінь і навичок із предмета (див. рис.1).

Рис.1

Варто також зазначити, що у процесі дослідження ми встановили вплив сформованості громадянської компетентності за показником «Відданість українській справі державотворення» на рівень навчальних досягнень учнів з історії України (див. табл. 2, рис. 2).

У результаті досліджень установили, що за показником «Відданість українській справі державотворення» 52% учнів на початковому етапі діагностики мали високий рівень, 32% – середній, 16% – низький рівень сформованості громадянської компетентності. На першому етапі поточного діагностування рівень покращився незначно: високий рівень збільшився на 3%, середній і низький зменшилися відповідно на 1% і 2%; на другому етапі поточного діагностування ми прослідкували значне підвищення, що тривало до узагальнюючого етапу: показники середнього та низького рівнів сформованості зменшилися відповідно на 3% та 12%, показник високого рівня підвищився на 15%.

Таблиця 2

Зміна сформованості громадянської компетентності за показником «Відданість українській справі державотворення»

Рівень сформованості	**Етапи діагностування**

(%)	I етап	II етап	III етап	IV етап	V етап
Високий	52	55	63	70	70
Середній	32	31	30	28	28
Низький	16	14	7	2	2

Стабільність рівня громадянської компетентності між узагальнюючим і контрольним етапами (високий рівень – 70%, середній – 28%, низький 2%) свідчить про належний стан сформованості показника «Відданість українській справі державотворення».

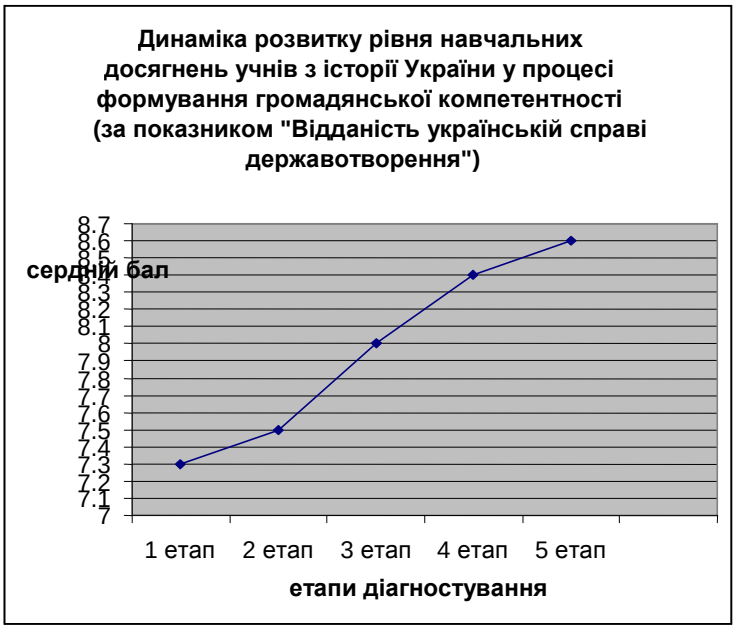


Рисунок 2

Під час діагностики рівня навчальних досягнень з історії України ми встановили, що динаміка його розвитку проходила паралельно з розвитком громадянської компетентності за вказаним вище показником. Тобто, якщо між початковим і першим етапом поточної діагностики рівень досягнень підвищився мінімально (із 7,3 до 7,5 бала), то другий етап поточної та узагальнюючий етапи діагностики свідчили про зростання рівня навчальних досягнень (із 7,5 до 8,4 бала). Незначне підвищення рівня навчальних досягнень між узагальнюючим і контрольним етапами (до 8,6 бала) демонструє належний рівень сформованості знань, умінь і навичок з предмета. Не дивлячись на те, що достатній рівень навчальних досягнень учнів з історії не переріс у якісно новий високий рівень, маємо всі підстави констатувати тенденцію поступового зростання рівня знань, умінь і навичок з предмета.

У результаті проведеного експериментального діагностичного дослідження можемо зробити **висновок:**

- громадянська компетентність впливає на рівень навчальних досягнень учнів старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу;

- особливістю впливу є те, що на одних і тих самих етапах діагностики сформованість громадянської компетентності та рівень навчальних досягнень учнів старшої школи виявляють спільну тенденцію: із підвищенням показника сформованості громадянської компетентності за обраними показниками підвищується рівень навчальних досягнень з предметів наскрізного громадянського спрямування;

- оптимізація процесу формування громадянської компетентності учнів старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу сприяє підвищенню рівня їхніх навчальних досягнень.

У статті подано представлений лише окремий аспект і результати діагностики рівня навчальних досягнень учнів під впливом громадянської компетентності. Аналіз проблеми свідчить про необхідність дослідження в перспективі інших аспектів цього питання, зокрема, впливу різних видів компетентності на рівень навчальних досягнень учнів старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». – К, 1996.
2. Бухлова Н. Діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ», 2006. – 128 с.
3. Державний стандарт базової й повної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2001. – № 6. – С. 3-16.
5. Лукіна Т. Оцінювання як інструмент управління якістю загальної середньої освіти. – К.: Вид. дім «Шкільний світ», 2006. – 128 с.
6. Мартиненко С. Як формувати творчу особистість учня // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2006. – № 23 – 24.
7. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. – К.: Вид. дім «Шкілmybq світ», 2001.
8. Островерхова Н. Критерії оцінювання якості педагогічної майстерності вчителя // Завуч. – 2006. – № 10. – С. 8 – 12.
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС,1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
10. Рябова З. Забезпечення якості надання освітніх послуг на рівні загальноосвітнього навчального закладу // Практика управління закладом освіти. – 2007. – № 9. – С. 7-13.

УДК 371.385

С.В. Міхно

Сумський державний
педагогічний университет

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ „САМОСТІЙНІСТЬ”

Статтю присвячено аналізу історичних витоків поняття „самостійність”, розглядуу еволюції ідей стосовно самостійності взагалі та пізнавальної, зокрема, в епохи Античності, Середньовіччя, Відродження, Просвітництва і протягом XIX – XX століття.

The historical origin of the definition “independence” is analyzed in this article. The evolution of ideas concerning term independence in general and cognitive independence in particular is observed in the period of Antiquity, the Middle Ages, Renaissance, the Age of Enlightenment and in the XIX-th – XX century.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, система освіти має забезпечувати формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості. Виконання основних положень Доктрини має забезпечити перехід до нової гуманістично інноваційної філософії освіти, що надалі стимулюватиме збільшення самостійності та самодостатності особистості, її творчу активність [4].

Об’єм інформації, необхідної для плідної роботи і повноцінного життя освіченої людини, постійно зростає, тому навчання, що засноване тільки на запам’ятовуванні інформації та наступному її відтворенні, не задовольняє вимогам часу. На перший план виходить здатність людини опановувати нові знання самостійно.

Аналіз наукових досліджень таких учених, як М. Євтух, А. Зязюн, С. Сисоєва, І. Соколова, О. Сухомлинська, М. Фіцула, Д. Чижевський, свідчить, що в історії педагогічної думки неодноразово піднімалися питання, які стосуються самостійності учнів та студентів.

Метою статті є аналіз історичних витоків поняття „самостійність” у психолого-педагогічній літературі. Відповідно до мети були поставлені *завдання:* розглянути еволюцію ідей стосовно самостійності взагалі та пізнавальної, зокрема, в епохи Античності, Середньовіччя, Відродження, Просвітництва та протягом XIX – XX століть.

Необхідність підвищення самостійності у процесі оволодіння новими знаннями наголошувалася ще в далекій давнині. Перші наукові педагогічні відомості були здебільшого частиною філософії, яка на той час об’єднувала всі знання про природу, людину і суспільство. Так, філософи Античності (Конфуцій, Геракліт, Демокріт, Платон, Аристотель, Сократ) вважали

самостійність визначальною і стверджували, що розвиток людини здійснюється якісно лише в процесі самостійного вдосконалення особистості, у процесі самопізнання. Філософи Давньої Греції Аристотель і Платон підкреслювали значущість добровільного, активного і самостійного оволодіння знаннями.

Сократ зазначав, що мислення людини може успішно розвиватися у процесі самостійної діяльності, а особистість та її здібності вдосконалюються завдяки самопізнанню, бо діяльність дає учневі радість, задоволення та запобігає пасивності в оволодінні новими знаннями [5]. Філософ уперше розробив і випробував на своїх учнях спеціальний метод навчання, який активізував пізнавальну самостійність і виділив евристичну бесіду, побудовану на основі використання прийомів індукції [1].

У Давньому Римі широкого розповсюдження набула самоосвіта, саморозвиток, що реалізовувалися шляхом широкого використання літературних, наукових, публіцистичних та інших інформаційних джерел [6]. У трактатах давньоримських філософів, зокрема М. Квінтіліана, зазначено, що потрібно заохочувати учнів ставити питання вчителям, організовувати обмін думками, дискусії, формувати навички самостійного пізнання. Запропонований метод евристичних питань (сім ключових питань – Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?) дозволяв значно активізувати самостійне дослідження, здійснюване учнем, що не втрачає своєї актуальності й сьогодні [3].

Отже, педагоги Античності відстоювали розвиток самостійності мислення учнів. Пізнавальна самостійність розглядалася у той час і як мета виховання, і як засіб активізації навчання.

В епоху Середньовіччя активізація самостійності думки, прагнення до пізнання та дослідження, виявлення творчості могли бути реалізованими у навчальній діяльності університетів (Болонському, Оксфордському, Кембріджському, Паризькому, Празькому), де були розповсюджені такі форми роботи, як проведення диспутів та написання трактатів [3].

На думку Л. Вяткіна, А. Линди, М. Константинова, уже в період Середньовіччя меті виховання стала відповідати так звана догматична система навчання, яка не сприяла загальному розвитку учнів, розвитку пізнавальної самостійності педагогів.

В язичницьких школах Київської Русі не приділялася увага самостійності. Тільки після хрещення Русі при монастирях були зібрані книги „Пчела”, „Повчання князя Володимира Мономаха” та інші, і окремі особи, що відзначалися „книжнім почитанієм”, мали вдалу нагоду здобути більш високу освіту на основі самоосвіти і власного потягу до знань [1].

В епоху Відродження Еразм Роттердамський підкреслював, що вчитель має розвивати самостійність дітей, підтримувати їх інтерес і природну активність. Немало рекомендацій для розвитку пізнавальної самостійності можна зустріти в трактатах М. Монтеня, який рекомендував давати дитині відчути „смак" речей самостійно, самій вибирати шлях, пізнаючи дійсність. Як бачимо, самостійність у пізнанні світу почала набувати сталої уваги з боку різних кіл мислителів.

У більш пізній період Я. Коменський вказував на необхідність привчати учнів до самостійної роботи, яка своїми наслідками буде мати самостійність як якість особистості. Відповідаючи запитам часу, Я. Коменським були розроблені питання, пов'язані з організацією та практикою залучення школяра до самостійної діяльності.

Про правильність самостійного мислення та викладення думок у письмовій формі говорив випускник Київської колегії, відомий просвітитель Іоаникій Галятовський [3].

В епоху Просвітництва Жан-Жак Руссо обстоював думку про те, щоб учні самостійно черпали знання із самої дійсності. Ця теорія набула розвитку в працях Й. Песталоцці й А. Дістервега. Йоганн-Генріх Песталоцці підкреслював важливість самостійної праці учнів, яка, на його погляд, повинна охоплювати всі сфери життєдіяльності дитини. Тільки такий підхід, з позиції педагога, здатний збуджувати думку й допитливість дитини, розвивати її розум, прагнення до пізнання й самоосвіти. Пізніше, наприкінці XIX століття, А. Дістервег зазначав, що розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені, вона повинна досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням, а ззовні може дістати тільки поштовх. За А. Дістервегом, хороший учитель – це не той, що подає готову істину, а той, що вчить її знаходити.

Отже, педагоги Західної Європи розвинули і збагатили ідеї грецьких і римських філософів про необхідність самостійності у пізнанні світу.

Почесне місце серед видатних просвітителів України (Т. Шевченко, І. Вишенський, І. Федоров, Г. Смотрицький, Л. Кукіль, К. Ставровецький, П. Беринда, М. Смотрицький, Є. Славинецький) належить Г. Сковороді, який у своїх творах часто порушує питання про значення самостійних зусиль у навчанні, підкреслюючи, що успіхів досягають ті учні, які наполегливо працюють із книгою, здатні до спостережень і роздумів.

У 1782 році Ф. Янкович випускає „Руководство учителям I и II классов

народных училищ Российской империи". Це були видатні для того часу дидактичні рекомендації, у яких чітко проводилась думка, що тільки навчання, яке діє на розвиток учнів, пробуджує у них самостійне мислення, приносить користь [2].

Т. Шевченко вказував на необхідність поєднувати набуття знань, передачу їх учням із збудженням у них інтересу, прагнення до пізнання. Для Т. Шевченка пізнавати означало глибоко і гнучко мислити, виявляти самостійність суджень. Освіта розумілася ним широко і тому не могла обмежуватися лише школою. Він зазначав, що вчитися можна і треба протягом усього життя.

Зауважимо, що в кінці XIX – на початку XX ст. ідея виховання активності та самостійності в навчанні належить до фундаментальних прогресивних ідей педагогіки. В. Вахтєров зазначав, що ця ідея є найціннішим завоюванням XIX століття [2].

М. Пирогов обґрунтовував необхідність систематичної організації літературних бесід, закликав використовувати матеріал, доступний учням, пропонував розглядати з різних сторін проблему, що досліджується.

М. Корф звертав увагу на бесіду як умову збудження самостійності мислення дітей.

Одним із перших у вітчизняній педагогіці, хто вивчав учня як суб'єкта навчальної діяльності, був К. Ушинський. Він прагнув збільшити місце самостійної роботи у процесі навчання, пропонував різні завдання для самостійного виконання учнями. Роль учителя у такому навчанні полягала в тому, щоб давати для самостійного навчання матеріал і керувати ним.

І. Франко виступав за залучення учнів до самостійного мислення й праці. Саме тому вчитель, на його думку, повинен бути творчою особистістю, що здатна урізноманітнювати процес навчання.

В основу виховної роботи А. Макаренка закладена активна особистісна позиція у сумісній суспільно корисній діяльності. Педагог вважав відповідальну самостійність одним з чинників становлення молодої людини.

М. Бунаков стверджував, що школа повинна готувати дитину до самостійної праці, поштовхом до якої є формування самодіяльності в навчанні. Він визначав такі вимоги до організації самостійної роботи учнів: посильність, цікавість, поступове ускладнення завдань та зменшення допомоги з боку вчителя.

На необхідність формування самостійності під час самостійної роботи вказував Д. Тихомиров. На його думку, здібність душевної самодіяльності та самостійності властива тією чи іншою мірою людині ще раннього віку, а тому й

школа повинна в міру своїх можливостей сприяти пробудженню, а потім і розвитку й удосконаленню цієї здібності.

С. Русова закликала педагогів цінувати будь-яку самостійну творчу працю дитини не для того, щоб з кожної дитини утворити майстра в малюванні, співі, літературі, а для того, щоб викликати у кожної дитини якомога більше творчих сил, бо це найкоштовніша річ для поступу і найбільш індивідуальна. Вона стверджувала, що важливо уникати диктату в явищах, які пропонуються дітям для спостереження, розвивати самостійність мислення, швидкість думки. Для цього потрібно вивчати особливості розвитку кожної дитини, сприяти розквіту її індивідуальності, оскільки виховання повинне дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини.

Д. Дьюї надає особливої уваги розвитку критичного мислення, здатності до творчого пошуку, самостійності, діалогу.

П. Каптерев обґрунтовував доцільність евристичної форми навчання, яка спонукає учнів до постійної напруженої мисленнєвої роботи з самостійного набуття нових знань.

Про активну самостійну пізнавальну діяльність студентів говорив К. Яновський. Він вважав її засобом розвитку активної духовної діяльності особистості, виділяв самодіяльність активну та пасивну, наполягав на проведенні студентами самостійних лекцій під керівництвом професорів, віддавав перевагу творчим видам навчальної роботи.

С. Шацький обстоював думку про те, що в процесі навчання діяльність учня повинна базуватися на відчутті нагальної потреби вчитися, а вчитель повинен спиратися на прагнення самих учнів. Працюючи в експериментальному дошкільному закладі Першої дослідної станції Наркомосу разом з видатним педагогом С. Шацьким, Л. Шлегер наголошувала на необхідності розвитку розумових здібностей дітей. Вона вважала, що дитячий садок повинен розвивати у дитини здібності здобувати знання самостійно з оточуючого середовища, життя, тому слід говорити про програму життя, а не про програму знань.

На думку С. Рубінштейна, учні мають самостійно шукати відповіді на поставлені запитання. Науковець ототожнював народження питання з бажанням знати.

У педагогіці 20 – 30 рр. переважала тенденція розвитку пізнавальних інтересів, самостійності мислення, стимуляції внутрішньої потреби в знаннях.

Багато з термінів, що виникли в цей період, стали здобутком історії

педагогіки, а термін „активність” у навчанні й у сучасній дидактиці означає один із підходів до навчання [2].

Починаючи з 30-х років у шкільній практиці застосовувались не завжди ефективні форми активізації навчання, що не сприяло розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів. У боротьбі авторитарної педагогіки за міцні систематичні знання учнів дидактика 30-х років не зберегла, на жаль, і не розвинула багато чого з того, що було досягнено цінного у попередній період. Проблема самостійності учнів стала другорядною, а шляхи і способи активного навчання звелися до активізації методів передачі знань.

Педагоги і психологи повернулися до вирішення проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів у 50-ті роки. Але дослідники цього часу (Л. Аристова, М. Морозова, Д. Вількеєва) включали здебільшого методичні рекомендації для вчителя-практиканта, у якого не сформовано готовність до успішного вирішення навчальних завдань такого порядку під час підготовки в навчальному закладі. Л. Аристовою самостійність розглядалась як спроможність суб’єкта діяти без сторонньої допомоги. З точки зору Р. Іванова, самостійність – це здатність того, хто навчається, спрямовувати власну діяльність (організаційно-технічну, пізнавальну і практичну).

На початку 60-х років Д. Ельконін сформулював принципово новий підхід до вивчення навчальної діяльності. Він зауважив, що основною одиницею навчальної діяльності є навчальна завдання, мета, результат якої полягає в зміні самого діючого суб’єкта, а не в зміні предметів, з якими він діє.

Один з перших досліджував самостійність у пізнавальній діяльності М. Данилов, який зазначав, що її суть виявляється у потребі й умінні тих, хто навчається, самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, завдання і знаходити підхід до їх розв’язання. Схожі тлумачення пізнавальної самостійності наявні у роботах Н. Половнікової, І. Лернера, Т. Шамової.

Яскравим представником другої половини ХХ століття був В. Сухомлинський, який висував пріоритет усвідомлюваних знань, виховання невикорінного бажання знати більше. Досягти цього можна завдяки напруженню власних зусиль, почуття радості від розумової праці та успіху в ній.

Самостійність як суб’єктна активність особистості стає предметом вивчення у багатьох психологічних і педагогічних дослідженнях. В. Богословський, А. Ковальов, Г. Костюк, В. Крутецький, В. Мясіщев, А. Петровський розглядають її як вольову якість особистості. Більш широко розуміють самостійність

Г. Люблінська, Л. Піменова та ін. З точки зору К. Платонова, самостійність – це риса характеру, Н. Левитова – напрямок поведінки.

Тривалий час сутність самостійності зводилась лише до розвитку самостійності мислення. Вважалось достатнім сформувати в особистості відповідно до її вікових можливостей методи логічного мислення. Однак спеціальні дослідження показали неповноту й однобічність такого розуміння, оскільки пошук особистістю нових знань, способів дій не можна звести тільки до самостійних зусиль мислення.

У 80 – 90 рр. самостійність розглядається з позицій цілісного, системно-функціонального, діяльнісно-особистісного підходів.

Отже, необхідність творчого виховання, розвитку самоосвіти та самостійності ніколи не залишалася поза увагою вчених-освітян. До проблеми пізнавальної самостійності звертались ще в епоху Античності, де вона розглядалася і як мета виховання, і як засіб активізації навчання. Середньовіччя, а також 30-ті роки XX століття мало сприяли розвитку самостійності в опануванні знань. На початку XX століття проблема самостійності в навчанні набула особливої актуальності, а у другій половині минулого століття виступає предметом спеціальної наукової рефлексії. Її сутність вже не зводиться лише до розвитку самостійності мислення, а розглядається як складна інтегративна властивість особистості.

Аналіз історичних витоків започатковує наше дослідження, пов’язане з самостійністю. У подальших публікаціях автора будуть проаналізовані сучасні різнопланові підходи до визначення поняття „самостійність” у психолого-педагогічній літературі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамів Г.С. Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності (на матеріалі вивчення психолого-педагогічних дисциплін): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 264 с.
2. Бенера В.Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 243 с.
3. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія]. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 544 с.
6. Шишкіна Н.О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: Дис. ... канд. пед. наук:

13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2003. – 187 с.

УДК 371.13

Л.С. Недогрєєва
Сумський державний
педагогічний університет

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті пропонуються концептуальні аспекти змін у підходах до управління розвитком навчального закладу.

The conceptual aspects of some changing in approaching to management of education establishment development are regarded in the article.

Іммануїл Кант писав: «Два людські винаходи можна вважати найважчими: мистецтво керувати та мистецтво виховувати». Якщо розглядати виховання як складову педагогічної діяльності, то проблеми управління в навчальному закладі є ще більш важкими, а значить – цікавими.

Згідно теорії управління, важливим елементом, який забезпечує її ефективну діяльність, є стратегічне планування та, відповідно, стратегічне управління. Під час централізованого планування діяльності навчального закладу необхідність самостійного стратегічного планування була просто відсутня. Зміни умов і правил функціонування керівних органів освіти вивело залучення стратегічного планування в ряд першочергових завдань. Стратегічний менеджмент, який довів в останнє десятиліття свою ефективність у бізнесі, являє собою систему управління, чітко адаптовану до основних характеристик сучасного ринку (зовнішнього середовища). З одного боку, виявляється значний ріст кількості дієвих бізнес-одиниць (дисперсія робочої сфери суспільства) а з другого, вагоме зменшення «часу життя» їх зв'язків (швидкість зміни навколишнього середовища). Стратегічне планування – це не тільки вміння мріяти, співвідносячи свої бажання з часом. Стратегічне планування – це розрахунок результатів, які отримуємо під час виконання послідовності заходів, що проводяться на засадах ресурсів, які є в прогнозованому зовнішньому середовищі функціонування. У такому розумінні стратегічне планування є побудовою й аналізом можливих шляхів роботи організації, які ведуть до тих чи інших результатів у довгостроковій перспективі. «Стратегічний менеджмент» – це взаємопов'язаний комплекс планування стратегії організації й утілення напрацьованих планів у життя.

Методологічні проблеми управління навчальними закладами розкрито у працях В. Кричевського, В. Лазарєва, Ю. Конаржевського, В. Маслова, К. Ушакова. Проте значну увагу вони приділили питанням управління та розвитку навчального закладу в сучасних умовах.

Наукова та практична актуальність цієї проблеми обумовлена недостатнім вивченням стратегії розвитку навчального закладу, нерозробленість комплексу умов підвищення ефективності інноваційних процесів розвитку навчального закладу, необхідністю продовження теоретичних розробок, модернізації стратегії розвитку навчального закладу

Мета статті – розгляд можливостей використання етапів технологічного ланцюга стратегічного планування навчального закладу.

Однією з головних функцій стратегічного управління є гнучке регулювання та своєчасні зміни структури організації. Невід'ємними частинами загальної теорії стратегічного управління є розробка місії, політики та стратегічного плану розвитку організації. Ці поняття відносяться і до освітянського менеджменту.

Планування стратегії навчального закладу та побудова планів її реалізації мають свої технологічні етапи. У ньому є три стадії:

- аналітична фаза;
- фаза напрацювання стратегії;
- фаза реалізації.

Вихідним матеріалом для стратегічного планування є результат аналітичної фази. Виходячи з аналізу стану навколишнього середовища, конкурентної ситуації, особливостей навчального закладу, складається аналіз освітнього закладу (визначення сильних і слабких сторін навчального закладу, можливостей перспективної діяльності та загроз на шляху їх реалізації). В аналізі подано стан внутрішнього та зовнішнього середовища навчального закладу.

На основі проведеного дослідження ми пропонуємо аналіз навчального закладу, який є аналітичним матеріалом для розробки місії навчального закладу, який відображає його сильні сторони та перспективні можливості його діяльності.

Сильні сторони	**Слабкі сторони**
1. Практикоорієнтація освіти в навчальному закладі.	1. Недостатній рівень матеріально-технічної бази для забезпечення сучасних вимог до підготовки спеціалістів.
2. Високий рівень кадрового потенціалу навчального закладу.	2. Перевантаження аудиторного фонду.
3. Підготовка спеціалістів для освіти.	3. Низька заробітна плата, відсутність

	системи стимулювання діяльності за результатами.
4. Досить високий рівень навчально-методичного та інформаційного забезпечення освітянської діяльності.	4. Недостатність стажування для практичного оволодіння сучасними технологіями в наукових дослідженнях та освітянській діяльності.
5. Досить високий попит на випускників навчального закладу.	5. Недостатнє інформаційне забезпечення самостійної роботи.
6. Система зв'язків навчального закладу із суб'єктами зовнішнього середовища.	6. Малоефективне співробітництво із суб'єктами зовнішнього середовища.
7. Досить високий рівень матеріально-технічної бази з окремих напрямів підготовки спеціалістів.	
Можливості	**Загрози**
1. Задоволення регіональних споживачів освітянських послуг (відкриття нових спеціальностей та спеціалізацій, цільова підготовка кадрів, дистанційне навчання).	1. Невизначеність державної політики у сфері освіти.
2. Забезпечення перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів даного регіону.	2. Загострення демографічної ситуації, скорочення контингенту закладу.
3. Можливості використання нових інформаційних технологій в освітніх, наукових, технічних і соціально-економічних процесах.	3. Низькі темпи росту потреби в спеціалістах з середньою професійною освітою.
4. Підвищення ефективності взаємодії із суб'єктами зовнішнього середовища.	4. Низький рівень матеріального стану спеціалістів з середньою професійно освітою.
5. Високий рівень кадрового потенціалу для забезпечення освітньої діяльності.	5. Відсутність матеріально-технічної бази для забезпечення сучасних вимог до підготовки спеціалістів.
6. Оптимізація структури управління навчальним закладом.	6. Низька ефективність механізму матеріального стимулювання кадрового потенціалу.

Далі потрібно розробити місію. Місія навчального закладу визначає для колективу та суспільства спрямованість вектора мети навчального закладу. Тому одним з важливих критеріїв вибору сценарію мети є визначення досить довгострокових цілей перспективного стану організації, яка задовольняє корпоративні інтереси й інтереси суспільства.

Інший, не менш важливий критерій – об'єктивна оцінка вихідних умов як загального потенціалу організації. Звичайно, ці критерії пов'язані між собою. Розірвання їх веде або до ідеалістичної перспективи майбутнього (необ'єктивна оцінка свого вихідного потенціалу), або до безсистемного функціонування під впливом зовнішнього середовища (відсутність перспективного ведення своєї організації та її місця в суспільстві).

Місія організації – це сформульовані довгострокові програмні цілі, які приймаються внутрішнім середовищем (членами організації) та сприймаються зовнішнім середовищем (суспільством), це бачення перспективного стану організації, виходячи з об'єктивної оцінки потенціалу та тенденції розвитку зовнішнього середовища. Місія навчального закладу – це чітко сформульоване, направлене викладення перспективного бачення стану навчального закладу, принципів і способів наближення до цього ідеалу. Звісно, розробка місії (саме розробка) – це технологічний процес, який повністю мірі забезпечить виконання викладених вимог. Поки що деякі українські навчальні заклади мають місії, які сформульовані за технологіями теорії менеджменту. У процесі розробки місії та політики навчального закладу можна реалізувати такі етапи:

1. Створення групи, у яку ввійдуть представники з розробки місії, політики та стратегії навчального закладу. Щоб забезпечити виконання визначених вимог до місії, у склад групи необхідно ввести спеціалістів з різних функціональних підрозділів і різних ієрархічних сходинок системи управління. Загальна кількість членів групи місії, політики та стратегії місії навчального закладу може складати до 20 осіб. Така кількість є оптимальною для організації роботи за технологією мозкового штурму.

2. «Інформаційне наповнення» розбудовників місії та політики навчального закладу. Оскільки місія не є перспективним планом, інформаційним матеріалом служить аналіз якісних закономірностей і тенденцій, які є в діяльності навчального закладу.

3. Розробка базового варіанта місії та політики навчального закладу. Після «інформаційного наповнення» розбудовників, яке проводиться з високою інтенсивністю, членами групи на основі консенсуса складається концептуальний план місії та політики, а потім базовий варіант цих документів навчального закладу.

4. Процедура прийняття місії та політики. Розроблені варіанти місії навчального закладу виносяться на публічне обговорення та приймаються на педагогічній раді.

5. Розповсюдження місії та політики. Прийняття місії – це тільки перший крок на шляху практичного застосування сучасних ефективних методів управління. Для успішного подолання цього шляху на початковій стадії необхідно, щоб прийнята місія навчального закладу стала внутрішнім компасом кожного члена колективу, відкритим для суспільства документом, який би спонукав до підвищення взаємовигідного співробітництва.

Розробка та прийняття місії та політики навчального закладу дає позитивні результати:

- по-перше, це перше практичне заняття з використання методів сучасного менеджменту;
- по-друге, дає можливість по-іншому подивитись на структуру й ефективність управління;
- по-третє, дає оцінку місця навчального закладу в суспільстві та його ролі в суспільних процесах; готовність сприймати подальші зміни в управлінні навчальним закладом.

Наступним етапом технологічного ланцюга стратегічного планування навчального закладу є розробка стратегічних пріоритетів, стратегічних цілей і заходів щодо їх реалізації. Нове положення навчальних закладів як самостійних господарюючих суб'єктів вимагає зміни концепції планування й управління діяльністю навчального закладу. Якщо раніше при плановому бюджетному фінансуванні навчального закладу планування здійснювалось не рідко «знизу вгору», від планів структурних підрозділів до плану навчального закладу, то в нових умовах ефективна діяльність може бути досягнута тільки при плануванні «згори вниз»: від основних планових показників навчального закладу до показників і напрямів діяльності структурних підрозділів.

Отже, можна стверджувати, що проведення стратегічного планування розвитку навчального закладу – це не одномоментна процедура, яка проводиться невеликою групою розбудовників. Навпаки, розробка стратегічного плану розвитку навчального закладу – досить складний та багатоетапний процес, у якому задіяна велика кількість учасників. У цілому процес стратегічного планування включає проведення ряду "сесій по стратегічному плануванню" та аналітичну та підготовчу роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конаржевський Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: БН, 1992. – 139 с.
2. Маслов В.Ы., Драгун В.Н., Шаркунова В.В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: Навч. пос. для працівників освіти. – К., 1996. – 87 с.
3. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией. – М.: Сентябрь 2000.

УДК 372.212.3

О.В. Лобова
Сумський державний
педагогічний університет

ПІДРУЧНИК МУЗИКИ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ

У статті висвітлено основні етапи становлення та розвитку підручникотворення у системі загальної музичної освіти України.

The main stages of school-book formation in the system of general musical education in Ukraine are revealed in this article.

У процесі формування музичної культури школяра на уроках музики та музичного мистецтва значну роль відіграють:

1) зміст освіти, визначений навчальними програмами: його наукова обґрунтованість, відповідність віковим особливостям учнів, спрямованість на цілісну реалізацію освітньої, розвивальної та виховної функцій тощо;

2) технології та методики навчання, від доцільності та професійності використання яких залежить ефективність реалізації освітнього змісту.

Обидва ці фактори діалектично поєднуються і конкретно відображаються у підручнику, який є одночасно носієм змісту освіти та засобом навчання, тобто важливим інтегруючим фактором ефективності музичної освіти учнів.

У сучасному освітньому просторі надзвичайно актуальною є проблема створення та наукового обґрунтування підручника з музики як носія інноваційного змісту музичної освіти і дидактичного засобу, спрямованого на комплексну реалізацію освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання на уроках. Зважаючи на важливість поступового розв’язання означених питань, метою статті є висвітлення основних історичних етапів становлення та розвитку підручникотворення у системі загальної музичної освіти України.

Проблеми шкільного підручника досліджуються фахівцями вже більше трьох століть, починаючи із праць Я.А. Коменського, який ще у другій половині XVII ст. започаткував теоретичні основи створення й оформлення підручника, ставши засновником дидахографії – теорії використання книги в навчальному процесі. Етапними в галузі розробки теорії шкільного підручника стали праці К.Д. Ушинського (друга половина XIX ст.); вітчизняних дослідників кінця XIX – початку XX ст.: О.Г. Білоусенка, Б.Д. Грінченка,

Т.Г. Лубенця, І.І. Огієнка, С.Ф. Русової, Я.Ф. Чепіги, С.Ф. Черкасенка та ін.

Плідним щодо становлення й розвитку підручникознавства було XX ст. У 50-ті роки у працях Н.О. Менчинської, Є.Й. Перовського підручник уперше став об'єктом наукового дослідження. У 60 – 70 рр. починається й активно здійснюється комплексне вивчення підручника на основі діяльнісного підходу до процесу навчання (О.М. Леонтьєв), культурологічного змісту освіти, концепцій розвивального навчання (В.В. Давидов, Л.В. Занков) тощо.

Віхою у розбудові теорії шкільного підручника стала наукова та практична діяльність В.О. Сухомлинського, спрямована на дослідження теоретичних основ підручника як виду навчальної літератури та формування в учнів умінь і навичок роботи з підручником. Для наукових досліджень у галузі музичної освіти набувають особливого значення численні праці В.О. Сухомлинського, присвячені питанням естетичного виховання дітей.

На межі 60 – 70 рр. об'єктом наукових досліджень стали навчально-методичні комплекси та підручник як їхня структурна одиниця (Д.Д. Зуєв, Г.С. Шаповаленко). У 80-ті роки досліджувалися структура та функції підручника (В.Г. Бейлінсон, В.П. Безпалько, Д.Д. Зуєв та ін.), розроблялися теорії змісту освіти (І.Д. Звєрєв, М.П. Кашин, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін та ін.), були узагальнені дослідження теоретичних основ побудови підручника для початкової школи (Ю.З. Гільбух, 1976; Л.В. Занков,1978). У 1974 р. був започаткований щорічник „Проблеми шкільного підручника", у 1976 – затверджено „Санітарні правила з оформлення шкільних підручників".

Початок XXI століття ознаменувався створенням Інституту навчальної літератури, започаткуванням збірника наукових праць „Проблеми сучасного підручника", проведенням з 2004 р. щорічних Всеукраїнських конкурсів підручників, низкою науково-практичних конференцій із даної проблеми. У 2006 р. був створений Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, діяльність одного з підрозділів якого безпосередньо спрямована на вирішення теоретичних і практичних проблем навчальної книги.

Сучасні підходи до створення та використання шкільного підручника ґрунтуються на дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених щодо:

- сутності, структури та функцій підручника (В.Г. Бейлінсон, В.П. Безпалько, Н.М. Буринська, Д.Д. Зуєв, І.Я. Лернер, В.С. Цетлін);
- ролі підручника як засобу навчання (Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін, Н.Ф. Тализіна та ін.);
- значення підручника як носія змісту освіти з певного навчального предмета

(М.І. Бурда, І.К. Журавльов, В.М. Мадзігон);

- дидактико-методичних особливостей підручників для початкової школи (Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, М.В. Богданович, М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, Л.В. Занков, Н.С. Коваль, А.В. Полякова, О.Я. Савченко та ін.).

Теоретичні здобутки багатьох із зазначених учених, зокрема Н.М. Бібік, М.В. Богдановича, Н.М. Буринської, М.С. Вашуленка, Н.С. Коваль, О.Я. Савченко, знаходять практичну реалізацію у створених ними підручниках з різних навчальних дисциплін для початкової та основної школи.

У ряді праць проаналізовані історичні аспекти проблеми створення та використання підручника, зокрема: концептуальні засади розвитку педагогічної думки в Україні (О.І. Пометун, О.В. Сухомлинська, М.Д. Ярмаченко), історія шкільного підручника та видатні постаті в галузі підручникотворення (Л.Д. Березовська, Я.П. Кодлюк, Н.С. Побірченко, В.Р. Рокитянський та ін.).

Отже, численні аспекти створення й використання підручників уже знайшли різнобічне розв'язання у вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці. Проте педагогічне сьогодення характеризується все зростаючою увагою до теоретичних і практичних проблем підручникотворення, які є дійсно актуальними в сучасних умовах зміни освітніх пріоритетів і парадигм.

Аналізуючи інноваційні процеси в галузі початкової освіти школярів, академік О.Я. Савченко відзначає, що в сучасних „підручниках з різних предметів зреалізовано особистісно-ціннісний компонент, що стимулює самопізнання, формування в учнів позитивного ставлення до себе і навколишньої дійсності, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, уяви, соціальної адаптації.

Відбулася суттєва зміна структурного співвідношення різних видів інформації в підручниках. А саме: значно зменшено питому вагу готових знань на користь засвоєння дітьми способів учіння, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилення світоглядного, морально-етичного компонента змісту" [2, 5]. На думку вченого, швидке та якісне підручникотоворення є „проривною зоною" до нової якості початкової освіти.

Як зазначає М.С. Вашуленко, гостро постають проблеми мови шкільних підручників, жанру навчальних статей, їх стилю, лексики, термінології, доступного методичного апарату для самостійного сприйняття учнем завдань, сформульованих у текстах. „Підручник повинен виправдовувати свою назву, тобто бути під рукою учня, допомагати йому обходитися без учителя, старших під час виконання домашніх завдань", – зауважує вчений, наголошуючи також

на необхідності створення *цікавого* підручника [1, 5].

Окрему проблему становить дотримання медичних і гігієнічних норм і критеріїв безпеки навчальних видань: як зазначає провідний науковий співробітник Інституту гігієни і медичної екології А. Платонова, є численні порушення нормативів ваги, розмірів, шрифтового та кольорового оформлення шкільних підручників, особливо для молодших школярів [1, 5].

Сьогодні питання підготовки й апробації підручників є пріоритетними в діяльності АПН України. Проте аналіз тематики дисертаційних досліджень останніх років засвідчує, що дуже мала кількість робіт пов’язана з окремими проблемами створення й використання підручника. Зокрема це кандидатські дисертації „Структурування змісту в сучасних австрійських і українських підручниках з математики і фізики для середньої школи (порівняльний аналіз)” (Б.Л. Фуртак, 2001), „Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника” (Л.Е. Гризун, 2002), „Організація роботи учнів з підручником у процесі навчання біології в 6 – 8 класах” (Л.Г. Горяна, 2004), „Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина XIX – кінець XX століття)” (О.Й. Фізеші, 2004), а також ґрунтовне докторське дослідження Я.П. Кодлюк „Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960 – 2000 рр.)” (Інститут педагогіки АПН України, К., 2005; наук. консультант академік О.Я.Савченко).

Проблеми підручника з музики (який має яскраво виражену специфіку змісту, побудови, функцій, методів навчання) є, мабуть, одним з найбільш відкритих і малодосліджених аспектів музичної освіти школярів. Не менш важливим щодо цього є питання професійної компетентності вчителя музики відносно оптимальної реалізації змісту освіти та дидактично-методичних ідей підручника у навчальному процесі. Діалектичний взаємозв’язок «Учитель – підручник” набуває особливої гостроти в умовах сучасної музичної освіти, коли вчитель музики не володіє належною теоретичною та практичною підготовкою до роботи з підручниками нового типу.

На жаль, теоретичні та практичні питання створення й використання сучасного шкільного підручника в галузі музичної освіти ще однозначно не розв’язані в українському педагогічному середовищі. Не порушуються вони й у дисертаційних дослідженнях останніх років.

Проте багатовікова історія розвитку музичної освіти відзначена неодноразовими спробами створення навчальної книги. Наприклад, є факти про існування підручника з музики, написаного середньовічним мислителем Боецієм (480 – 528) [3, 39].

Перші навчальні книги в галузі вітчизняного музичного навчання, про які існують відомості, відносяться до першої половини XVII ст. Серед цих історико-культурних пам'яток: підручник невідомого автора у вигляді запитань і відповідей для опанування простих форм акордового хорового співу „Что есть мусикія?" та анонімний посібник з музичної грамоти, сольмізації та початків композиції „Наука всея мусикії, аще хощеши, чоловіче, розуміти київське знамя і пініє чинно сочиненное", який містить схеми, таблиці, нотні приклади, практичні вправи для виконання.

Вершиною музично-педагогічної думки XVII ст. уважаються праці педагога і композитора Миколи Дилецького, найвідомішою з яких є „Граматика мусикійська" (1675). Цей посібник, адресований молоді, відзначений спробою більш доступного подання навчального матеріалу: автор часто звертається безпосередньо до слухача, попереджає визначення питальними реченнями, поєднує теоретичний матеріал з практичними вправами.

Певний історичний арсенал навчальних книг з музичного мистецтва має українська загальноосвітня школа. Першими навчальними книгами в галузі загальної музичної освіти школярів в Україні стали нотні хрестоматії (збірки пісень): „Молодощі" (1873) і „Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого і підстаршого віку у школах народних" (1908) М. Лисенка, „Малим дітям" (1911) Я. Степового, а у післяреволюційній період, коли уроки співів стали обов'язковим навчальним предметом, – „Кобзар" (1919), „П'ять шкільних хорів" (1920), „Шкільні хори" і „Проліски" (1921) Я. Степового, „Практичний курс навчання співу в середніх школах України" (1919) М. Леонтовича, „Шкільні співаники" К. Стеценка (1918) та Ф. Колесси (1925) тощо.

На початку 70-х років (1961) у видавництві „Радянська школа" були видані посібники й підручники зі співів для 1 – 3 класів (автори: О.Г. Раввінов, С.Я. Брандель, І.Я. Ситко; О.Г. Раввінов, М.П. Яценко). У 80-ті роки у видавництві „Музична Україна" виходять друком посібники й підручники з музики українських авторів: В.В. Істоміна (2 клас, 1971), О.І. Андросової, О.Г. Раввінова (3 клас, 1972, 1973), В.Е. Їжака, Я.М. Крушельницького, В.М. Лужного (1 клас, 1976, 1977), О.І. Андросової (2 клас, 1979), а також посібник А.Р. Верещагіної, З.З. Жофчака „Зо, ві, йо..." (1 клас, 1977) тощо.

Із середини 80-х років в українській школі досить активно використовувалися підручники „Музика", підготовлені колективами російських авторів: М.О. Румер, Т.О. Бейдер, Л.В. Данилевською; О.Я. Гембицькою,

Л.Я. Левандовською, О.О. Очаковською; Ю.Б. Алієвим та ін.

Незважаючи на різноманітність авторських колективів, усі ці підручники близькі за структурною побудовою, змістовно орієнтованим стилем викладення навчального матеріалу та запропонованими формами роботи, що ґрунтуються на традиційному для музичної освіти поєднанні трьох складових: співу, слухання музики, вивчення музичної грамоти.

У 90-ті роки спостерігається певний „вакуум" і відверта потреба в інноваційних змінах у галузі підручникотворення з музики, оскільки існуючі, видані раніше навчальні книги значною мірою застаріли, а нові підручники на той час не були розроблені. Так, аналіз підручникового забезпечення початкової школи засвідчив, що в цей період було видано лише посібник А.Р. Верещагіної, З.З. Жофчака „Зо, ві, йо..." для 1 класу 4-річної початкової школи (1987).

В останнє десятиріччя XX ст. у системі музичної освіти України спостерігається суттєве оновлення, активна розробка ігрових, творчих методів навчання на уроках. У цей період з'являється низка навчальних посібників українських авторів, що відобразили різноманітні дидактично-методичні підходи до музичної освіти школярів: пробний підручник для 1 – 2 кл. „Музичний букварик" (1997) Р.Є. Дверія, посібники „Музика" для 1 – 2 класів (1997, 1998) В.М. Лужного, навчальні посібники для 2 (1) кл. „Здрастуй, Музико!", „Світ чарівних звуків" (1996 – 1998) О.В. Лобової, зошити для практичних занять „Вчимося музики" для 1 – 8 кл. (з 1998 р.) В.М. Островського, М.В. Сидора.

Підготовлено додаткові посібники з музики для початкових класів, зокрема: Р.Є. Дверій „Музична грамота в малюнках" (1994), С.І. Стельмащук „Педагогічні пісні" (1997), М.А. Печенюк, П.П. Леонтієв „Буквар сопілкаря" (1998), М.А. Печенюк „Музична хрестоматія" (1999), Я.А. Мазур „Сопілка" (1999).

Початок нового тисячоліття ознаменувався впровадженням нових державних стандартів, варіативністю навчальних програм з музики і створенням ряду відповідних підручників „Музика": підручник для 1 класу В.М. Лужного за програмою, розробленою під кер. О.Я. Ростовського (2001), підручник для 1 класу Л.П. Ізмайлової та С.І. Науменко за програмою цих авторів (2004), підручники для 2, 3, 4 класів О.В. Лобової за авторською програмою для 1 –4 кл. (2003, 2004).

За результатами проведення Всеукраїнського конкурсу підручників у 2005 р. були видані та впроваджені у роботу загальноосвітніх шкіл України два підручники з музичного мистецтва для 5 класу (за програмою „Музичне мистецтво", створеною під кер. Б.М. Фільц): авторів О.В. Волошиної,

О.В. Мільченко та автора О.В. Лобової. У 2006 році цей арсенал поповнився підручниками для 6 класу (О.В. Волошиної, О.В. Мільченко, А. Левченко; О.В. Лобової), у 2007 – уже трьома варіативними підручниками для 7 класу: перелік уже відомих авторів поповнився авторським колективом, що працює з харківським видавництвом „Оберіг” (на жаль, станом на вересень 2007 року жодний з цих підручників так і не вийшов).

Аналіз вищеназваних підручників дозволяє наочно простежити розбіжність авторських дидактично-методичних підходів до створення навчальної книги, відбору та структурування освітнього змісту, технологічної організації навчання школярів і впровадження сучасних тенденцій гуманістичної, особистісно орієнтованої освіти тощо. Так, підручник для 1 класу В.М. Лужного (2001) фактично є вибірковим викладом матеріалу підручника В.Е. Їжака, Я.М. Крушельницького, В.М. Лужного (1978). У підручниках О.В. Лобової набули подальшого розвитку концептуальні ідеї авторських навчальних посібників з музики, створених та експериментально апробованих у 1996 – 2000 рр.

Про відображення у підручниках актуальних тенденцій гуманістичної, дитиноцентричної, особистісно орієнтованої освіти свідчать, насамперед, стиль і форма викладу навчального матеріалу. Ці дидактико-методичні аспекти особливо наочно простежуються на прикладі створених за однією навчальною програмою навчальних книг для 5 класу.

Підручник „Музичне мистецтво” О. Волошиної та О. Мільченко написаний переважно як конспект монологу вчителя, про що свідчать численні обороти, характерні для усної мови („як ми вже знаємо”, „розучімо та виразно виконаймо”, „послухаємо інтродукцію”, „зустрічаймо нову пісню” та ін.), а також неадаптовані для підручника з музичного мистецтва тексти, окремі з яких займають 4 – 5 сторінок. У книзі фактично відсутні творчі завдання.

Навчальний матеріал підручника для 5 класу О. Лобової спрямований на діалог з дитиною, спонукає її активно думати і діяти; введено мережу творчих завдань; запропоновані програмою літературні твори (оповідання, казки, фрагменти повісті) скорочені відповідно до спрямування навчальної теми і вікових особливостей школярів. Це забезпечує достатню різноманітність видів діяльності, робить підручник цікавим і придатним для самостійної роботи.

Доцільність та ефективність реалізованих у підручниках систем має бути підтверджена результатами апробації та науковим обґрунтуванням підручників. Отже, очевидно, що для створення ефективного підручника з музичного

мистецтва необхідно дослідити закони, особливості, специфіку його побудови, розробити науково обґрунтовану модель навчальної книги.

Розв'язання цієї проблеми закономірно приводить до появи іншої – підготовки вчителя до роботи з підручниками нового покоління. Ланка „вчитель – підручник" має діалектичний зв'язок: навіть високопрофесійний учитель не досягне позитивних результатів, „б'ючись в оковах" навчальної книги, що не відповідає сучасним педагогічним вимогам; водночас, найкращі дидактично-методичні ідеї підручника можуть бути загублені завдяки „старанням" непрофесійного педагога.

Розробка цих питань є вкрай важливою для поліпшення якості та рівня музичної освіти школярів. Проте теоретичні проблеми шкільного підручника з музики не були розв'язані в українському педагогічному середовищі, як і проблеми підготовки педагога до використання сучасного підручника у навчальному процесі. Ґрунтовних досліджень потребують дидактико-методичні аспекти комплексної реалізації засобами підручника освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання на уроках музики та музичного мистецтва, теорії та практики підручникотворення в контексті гуманістичної, особистісно орієнтованої, креативної парадигми навчання тощо.

Отже, зважаючи на яскраво виражену специфіку уроків музики та музичного мистецтва, можна констатувати той факт, що сьогодні підручникотворення в галузі музичної освіти є відкритою та надзвичайно гострою проблемою. Актуальними є дослідження як у сфері розробки та наукового обґрунтування основ конструювання підручника, так і у сфері раціонального його використання в навчальному процесі, оскільки нинішнє покоління вчителів музики не має ані теоретичної підготовки, ані практичного досвіду роботи з підручниками нового типу і лише вчиться (переважно з допомогою емпіричних методів) доцільно використовувати підручник на уроці та в самостійній роботі учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Підручник – головна тема дослідницької роботи / О. Коваленко // Освіта України. – 2006. – № 34, 12 травня. – С. 5.
2. Савченко О.Я. Підсумки першого етапу функціонування початкової школи у складі 12-річної // Початкова школа. – 2006. – № 1. – С. 4 – 8.
3. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.

УДК 37(477)(09)

О.В. Перетятько
Сумський державний
педагогічний університет

ВПЛИВ ІДЕЙ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ (1890 – 1916 рр.)

У статті здійснено аналіз процесу теоретичного вивчення ідей реформаторської педагогіки та її впливу на якісне оновлення української педагогічної теорії і практики у 90-х роках XIX століття – 1916 році.

In this article conditions and ways of application of theoretical reformation concepts to the specific national innovative projects at the end of XIX – the beginning of XX centuries have been studied.

У „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що конкурентний вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці, інтеграція в міжнародний освітній простір є стратегічним завданням національної освітньої політики.

Радикальна модернізація української освіти, необхідність якої обґрунтована у Доктрині, можлива лише за умови неперервного інноваційного пошуку, тобто процесу оновлення і вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети. Особливо цінним для освітян є вивчення і систематизація вітчизняних і зарубіжних механізмів інноваційного педагогічного пошуку в історичному аспекті. Це дозволяє порівняти рівень інноваційних проектів минулого та сучасності, віднайти в історико-педагогічному процесі раціональні шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу, які можна використовувати під час реформації сучасної української школи. Дослідження механізмів системного використання зарубіжного педагогічного досвіду в українській педагогічній теорії і практиці в історичному аспекті сприятимуть також активному входженню сучасної української школи до європейського і світового освітнього просторів.

У цьому контексті найбільший інтерес становлять педагогічні концепції і практичний досвід представників реформаторської педагогіки, які можна вважати теоретичною та емпіричною основою розвитку зарубіжних і вітчизняних педагогічних інновацій кінця XIX – початку XX ст. Процеси теоретичного осмислення, творчого розвитку та популяризації ідей реформаторської педагогіки сприяли розробці вітчизняних освітніх проектів і запровадженню їх у широку шкільну практику.

Провідні аспекти генезису реформаторської педагогіки в різних країнах досліджувалися у працях О.Н. Арініної, Б.М. Бім-Бада, Н.В. Вейкшан, Г. Васьковича, Б.Л. Вульфсона. Л.Н. Гончарова, О.Н. Джуринського, В.П. Кравця, О.А. Кузнєцова, А.І. Піскунова, О.Ю. Рогачової, О.В. Сухомлинської та ін. Педагогічні ідеї, концепції окремих реформаторів розглядали Н.В. Абашкіна, Г.О. Головко, О.А. Грива, А.В. Гурєєва, Д.М. Луканов, Т.Д. Лутаєва, Т.М. Петрова та ін. У працях згаданих авторів подані спільні і специфічні для реформаторських педагогічних теорій ознак. Серед перших – розуміння мети своєї діяльності як виховання самостійних, ініціативних, висококваліфікованих робітників і керівників підприємств, які вміють творчо використовувати набуті знання в практичній діяльності, швидко адаптуються до нових соціальних вимог; перетворення школи на розвивальне середовище, яке є невід'ємною частиною соціуму; спрямування навчально-виховного процесу на особистість дитини, бачення її найвищою цінністю. Специфіку теоретичних положень реформаторської педагогіки, як показано у працях цих дослідників, зумовлювало використання певних поліконцептуальних філософських і психологічних теорій. Відзначимо, що недостатньо вивченими залишаються питання популяризації і творчого розвитку ідей представників реформаторської педагогіки в Україні в кінці XIX – на початку XX ст.

У статті спробуємо охарактеризувати процес теоретичного осмислення ідей реформаторської педагогіки та їх вплив на якісне оновлення вітчизняної педагогічної теорії і практики у 90-х рр. XIX ст. 1916 р.

Слід зазначити, що інтерес до прогресивних педагогічних ідей зарубіжної школи активізувався в Україні з 90-х років XIX ст. Першою формою вивчення ідей реформаторів стали переклади творів Е. Демолена, Т. Циглера, А. Лая, Е. Меймана, Е. Геккеля. Майже водночас з перекладами з'явилися публіцистичні праці вітчизняних авторів, присвячені вивченню зарубіжного прогресивного педагогічного досвіду. Так, у період з 90-х років XIX століття до 1905 – 1907 років у педагогічній періодиці були опубліковані праці В. Анрі, А. Віреніуса, К. Побєдоносцева, Ф. Матвєєва, П. Міжуєва, А. Шварца, І. Янжула, Є. Лозинського, Ф. Ерісмана, Я. Мора, в яких містилися опис та аналіз стану та тенденцій розвитку зарубіжної педагогічної теорії, проблем розвитку освітніх систем окремих країн, дидактичних та методичних аспектів зарубіжної шкільної практики.

Автори праць, присвячених проблемам модернізації освітніх систем країн західної Європи і Північної Америки, намагалися здійснити ґрунтовний аналіз

фактів, які могли становити інтерес для вітчизняних педагогів. Серед них – особливості організації початкової та середньої освіти окремих країн, розвиток сільськогосподарської і технічної освіти, характеристика навчальних закладів нових типів („нові школи", фребелівські будинки, трудові школи та ін.), недержавне шкільництво. Відзначимо, що у згаданих працях наведені статистичні відомості, порівняння, пропозиції щодо необхідності застосування прогресивних зарубіжних ідей у вітчизняній педагогічній практиці. Зокрема у розділі „Критика і бібліографія" журналу „Вестник воспитания" за 1899 рік (№ 6) наголошується на тому, що саме „реформатори проголосили нові принципи виховання, які похитнули вікові опори школи, довели необхідність оновлення освітньої системи". П. Капніст обґрунтовував необхідність дослідження зарубіжного педагогічного досвіду як „небездумного повторення, а, по-перше, з метою використання чужого досвіду для перевірки власних спостережень у себе вдома, з метою навчитись правильно виділяти те, що становить у справі виховання національні особливості школи, від того, що ... є необхідною основою кожної наукової школи, а по-друге, вивчення шкільного питання інших країн, що позбавить нас необхідності повторення тієї кількості дослідів та експериментів, яку вже здійснили школи інших країн і результати яких уже відомі".

Популярність ідей реформаторів і розуміння необхідності вивчення їхнього досвіду стали причиною широкого обговорення у пресі їхніх педагогічних концепцій. Зокрема протягом 90-х років XIX ст. з'явилися праці В. Анрі, А. Віреніуса, в яких висвітлювались погляди представників експериментальної педагогіки. Так, метою написання статті В. Анрі „Сучасний стан розвитку експериментальної педагогіки, її методи і завдання" (1899) стало бажання „зацікавити практиків останніми досягненнями зарубіжної педагогічної науки". Автор приділив увагу меті і завданням експериментальної педагогіки; опису методів та засобів, які є в її арсеналі; умовам, що необхідні для здійснення педагогічного експерименту [1]. Про педагогічно-психологічні лабораторії доктора Фердинанда Вундта (Відень) та значення лабораторних досліджень дитячої психіки в межах експериментальної педагогіки для розвитку педагогічної науки йшлося у статті „Про педагогічно-психологічні лабораторії" невідомого автора". Так, у статті наголошувалось: „Ці лабораторії мають на меті сприяння розвитку педагогічної науки, розв'язання питань, присвячених шкільній справі, за допомогою широкого застосування новітніх наукових методів дослідження".

У той час широкою популярністю користувалися наукові праці

Е. Демолена, про що свідчать численні рецензії та відгуки на них, які друкувалися у журналах „Русская школа” (1898), „Журнал Министерства народного просвещения” (1907), інших виданнях. Так, докладне ознайомлення з новими типами навчальних закладів Англії та порівняння їх із французькими, подане у працях Е. Демолена, сприяє, на думку І. Аралова, „дійсному оновленню сфери шкільної справи відповідно до реальних вимог життя як окремих громадян, так і країни в цілому” [2, 152].

На наш погляд, поява великої кількості публікацій із проблем прогресивного розвитку зарубіжної педагогічної теорії і практики сприяла зростанню загального інтересу до ідей реформаторської педагогіки. Опис здобутків зарубіжної педагогічної теорії і практики, порівняння педагогічного досвіду різних країн були спрямовані на необхідність практичного застосування прогресивних зарубіжних ідей у вітчизняній школі. „Відомості інших країн мають стати підґрунтям для розв’язання вітчизняних проблем”, наголошував О. Музиченко у статті „На шляху демократизації школи” [5, 19]. О. Павлович у рецензії на статтю Ф. Матвєєва „Ручна праця або слайд як предмет викладання в елементарній школі” наполягав на необхідності введення різних видів ручної праці до програми вітчизняної початкової школи [6, 113], П. Міжуєв у нарисі „Погляд на діяльність національної асоціації розповсюдження технічної та реформи середньої освіти в Англії” – на необхідності якісних змін у відповідних ланках вітчизняної освітньої системи як запоруки економічного розвитку країни [4, 246].

Перші спроби наукової систематизації зарубіжних педагогічних теорій та оригінального аналізу педагогічних концепцій реформаторів з’явилися протягом 1905/07 – 1917 років. Пояснення причин звернення вітчизняних дослідників до здобутків зарубіжного шкільництва містяться в публікаціях журналу „Світло” за 1910 – 1912 рр. Так, у статті „Націоналізація дошкільного виховання” С. Русова зауважувала, що „бажано було б дуже зробити хоч десь на Вкраїні спробу в родинному житті українськими засобами провести найкращі сучасні педагогічні ідеали, виховати розумну працьовиту дитину, не одірвану від свого народу, а навпаки пов’язану з ним пошаною до всього свого” [8, 22]. А. Курілас ознайомлення з вищими селянськими школами Данії пов’язував з необхідністю усвідомлення того факту, що „культурній вищості данського мужика від нашого перший завдячує своїм вищим школам”. „Чи не піти і нам слідом данців?” – наголошував автор, відзначаючи, що головне завдання вітчизняної школи – „ширити між народом справжню просвіту” [3, 59]. „У нас тільки ще починають говорити за те значіння, яке має мистецтво

в житті дитини, а за кордоном це питання вже вийшло з теоретичного становища і починає переходити в життя в конкретних формах", – зазначає Є. Чарнолуська у статті „Мистецтво в школі" [10, 29].

Яскравим прикладом описово-аналітичного дослідження педагогічної теорії Г. Кершенштейнера стала монографічна праця О. Обухова „Народна освіта в Мюнхені" (1909). Вона з'явилася як результат листування педагога з Кобиляків, що на Полтавщині, із видатним німецьким реформатором та внаслідок поїздки першого до Мюнхена. У творі О. Обухова йшлося про провідні теоретичні ідеї Г. Кершенштейнера, наводилися плани організації народного шкільництва, програми навчання в початкових школах Мюнхена, характеристика методики організації навчального процесу цих шкіл тощо. Заслуговують на увагу роздуми О. Обухова про майбутнє вітчизняної школи, які супроводжують аналіз педагогічних новацій мюнхенських початкових шкіл: „Для нас, тих, хто лише мріє про загальну доступність освіти, важко уявити, що є країни, де майже все населення набуває освіту... І не тільки ми маємо заздрити Мюнхену, але і вся Німеччина, і вся Європа, Америка".

Аналіз публікацій українського педагогічного журналу „Світло" (1910 – 1914) свідчить про кількісне збільшення досліджень проблем зарубіжної педагогічної теорії і практики, застосування їх авторами широкого кола методів порівняльного аналізу. Яскравим прикладом використання діахронного методу у порівняльному аналізі є стаття С. Русової „Ж.-Ж. Руссо", в якій авторка здійснює аналіз діяльнісної (трудової) школи через порівняння поглядів представників трудової школи (від Ж.-Ж. Руссо до А. Фер'єра) з ідеями вітчизняних філософів Г. Сковороди та Л. Толстого: „Їх споріднює гуманізм, постійне спрямування до волі, незалежності".

У цей час з'являються спроби систематизації прогресивних зарубіжних педагогічних теорій. Так, О. Музиченко в результаті багатокритеріального аналізу подав класифікацію німецьких педагогічних течій. П. Соколов, учитель Катеринославської семінарії, у монографії „Історія педагогічних систем" (1913) не тільки пропонує авторську класифікацію зарубіжних педагогічних теорій, а й визначає тенденції розвитку світової педагогічної думки, приділяє увагу аналізу поглядів їх представників. С.А. Ананьїн у монографії „Інтерес у вченні сучасної психології і педагогіки" (1913) систематизував зарубіжні педагогічні теорії пізнавального інтересу. Слід зазначити, що коло наукових інтересів згаданих авторів становлять також переклади праць реформаторів, історичний аналіз розвитку зарубіжних освітніх систем, порівняльний аналіз

концептуальних положень представників прогресивних педагогічних течій, виклад статистичних даних тощо. Без сумніву, такі праці сприяли популяризації прогресивних зарубіжних педагогічних ідей, їх активному вивченню вітчизняними педагогами, формуванню позитивного ставлення до них педагогічної громадськості.

Так, С. Русова, одна з найвидатніших представників цієї громадськості, у статті „Нова школа” (1914) закликала вітчизняне вчительство ознайомитись із зарубіжними педагогічними концепціями (насамперед, з методом О. Декролі) і на цьому ґрунті самостійно розвивати свій педагогічний метод [9, 12]. Заклик до творчого переймання досвіду канікулярних колоній Франції, Данії, Австрії, Англії звучить у її статті „Французькі літні колонії для школярів” (1914). Насамперед, вона наполягала на можливості використання цього досвіду у роботі з дітьми нормального фізичного розвитку.

У статті С. Русової „Ідейні підвалини школи” (1913) окреслення характеру майбутньої української школи, яка повинна «вбирати у себе усі прогресивні погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову форму на національному ґрунті, одповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги люду», здійснювалось на основі поглядів Г. Кершенштейнера, С. Редді, С. Фора, О. Декролі. Українська освітянка відзначала, що, „єднаючи своє і чуже, може вона (українська національна школа) дати новий тип школи, що відповідатиме найкращим поступовим педагогічним принципам, але разом з цим не розірве живого зв’язку з народним життям, з характерними рисами нашого культурного розвитку і громадського життя” [7, 33].

Про розвиток творчих підходів до вивчення і подальшого розвитку ідей зарубіжної педагогічної теорії і практики свідчать дослідження Я. Чепіги 1912 – 1913 рр. У працях „Сугестія і педагогіка” (1912), „Страх і кара” (1912), „Самовиховання вчителя” (1913), „Увага і розумовий розвиток дитини” (1913), „Національність і національна школа” (1913), „Читання з поясненнями в сучасній школі на Вкраїні” (1913) прогресивні погляди реформаторів не тільки були докладно вивчені, поглиблені, творчо опрацьовані, а й набули авторського розвитку. Так, у статті „Сугестія і педагогіка” автор розмірковував про сутність головного принципу педоцентризму. Зокрема він закликав „шанувати в дитині дитину”, тобто думати про дитину ліпше, ніж вона є, не докоряти їй, здобувати любов і пошану ласкою до дітей. Яскравим доказом оригінальності наукових роздумів Я. Чепіги є визначення ним мети власного дослідження „Страх і кара” як висвітлення „користі і шкоди почуття страху у вихованні та розвитку дитини на основі аналізу її „педагогічного прикладання”, „користуючись при цьому по

змозі здобутками науки” [12, 15].

Прикладом глибокого розвитку прогресивних зарубіжних педагогічних ідей та їх пристосування до освітніх потреб українського народу є „Проект української школи”, створений Я. Чепігою у 1913 році та надрукований у журналі „Світло”. Зокрема у проекті відзначалося: „Школа повинна бути нормальним продовженням сім’ї, відповідно до економічних і соціальних умов життя і при цьому обов’язково природно з’єднаною з народом” [12, 15]. Аналіз „Проекту української школи” свідчить про творче використання автором, навіть якщо немає посилань на праці реформаторів, таких методологічних принципів реформаторської педагогіки: народність виховання, трудовий принцип навчання і виховання, соціалізація шкільного життя, індивідуалізація навчання і виховання.

Не маючи змоги висвітлити у межах статті всі наукові праці даного періоду, присвячені вивченню прогресивного зарубіжного педагогічного досвіду, зазначимо, що протягом 1890 – 1916 рр. відбувалась активізація теоретичного вивчення ідей реформаторської педагогіки, яка обумовила не тільки творчий розвиток реформаторських ідей у вітчизняній педагогіці, а й розробку вітчизняних педагогічних теорій і проектів.

Таким чином, вивчення процесу теоретичного осмислення ідей реформаторської педагогіки та їх впливу на якісне оновлення вітчизняної педагогічної теорії і практики у 90-х років XIX ст. – 1916 р. дозволяє стверджувати, що в Україні ідеї реформаторів творчо використовувались як підґрунтя для створення власних оригінальних педагогічних проектів, пристосованих до соціально-економічних особливостей країни і традицій вітчизняного шкільництва, і трансформувалися у такі проекти.

У досліджуваний період процес теоретичного осмислення ідей реформаторської педагогіки вітчизняними науковцями сприяв висуненню нових вимог до професійної підготовки українського вчителя. Насамперед, з’явилась потреба у формуванні інноваційного потенціалу українського вчителя. Цей потенціал становить сукупність особистісних характеристик педагога, що зумовлює готовність до вдосконалення педагогічної діяльності, та наявність внутрішніх засобів, які можуть цю готовність забезпечити.

Серед засобів формування інноваційності українського вчителя слід назвати:

- збільшення суми професійних знань, зокрема у сфері прогресивної зарубіжної педагогічної теорії і практики;

- підвищення рівня мотивації вчителя до участі в інноваційних процесах;
- розвиток професійно особистісних рис педагога.

Отже, в кінці XIX – на початку XX століть ідеї реформаторської педагогіки відіграли роль важливої умови й одночасно засобу формування вітчизняної педагогічної теорії і практики, збагачення інноваційного потенціалу українського учителя.

На нашу думку, звернення до прогресивного зарубіжного педагогічного досвіду на сучасному етапі розвитку української школи є необхідною умовою її поступального розвитку, що забезпечить успішне входження України в європейський і світовий освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анри В. Современное состояние экспериментальной педагогики. Ее методы и задачи // Вестник воспитания. – 1899. – Апрель. – С. 88.
2. Аралов Игн. К. Победоносцев как педагог // Журнал Министерства народного просвещения. – 1907. – Октябрь. – № 444.
3. В інородческій комісії // Світло. – 1914. – Лютий. – Кн. 6. – С. 56 – 62.
4. Мижуев П.Г. Очерк развития и современного состояния среднего образования в Англии // Русская школа. – 1897. – Апрель. – С. 108 –247.
5. Музыченко А.Ф. На пути к демократизации школы // Русская школа. – 1907. – № 7 – 8. – С. 1 – 22.
6. Павлович О., Матвеев Ф. Ручной труд или слайд как предмет преподавания в елементарной школе // Русская школа. – 1890. – № 4. – С. 112 – 115.
7. Русова С. Ідейні підвалини школи // Світло. – 1913. – № 8. – С. 32 –34.
8. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1910. – № 1. – С. 15 – 22.
9. Русова С. Нова школа: Республіка молоді в Америці // Світло. – 1914. – № 7 – 8. – С. 10-14.
10. Чарнолуська Є. Мистецтво в школі // Світло. – 1912. – № 1. – С. 29 – 34.
11. Чепіга Я. Проект української школи // Світло. – 1913. – № 1. – С. 18 – 33.
12. Чепіга Я. Страх і кара // Світло. – 1912. – Березень – лютий. – С. 12 – 32.

УДК 37.013(091)410

М.Ю. Рисіна, В.І. Сенчуріна
Сумський державний
педагогічний університет

ГОЛОВНІ ДЖЕРЕЛА СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ СІМЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Відкритість сучасного українського суспільства, розширення діапазону спілкування з іншими народами, повернення України на міжнародний шлях розвитку світової цивілізації дають можливість національній системі виховання збагатитися кращими здобутками

світової і вітчизняної культури. У статті здійснено аналіз основних джерел сучасної сімейної педагогіки у Великій Британії.

Transparancy of modern Ukrainian society, expansion of its contacts with other peoples, returning of Ukraine to the international way of development of world civilization give the opportunity to national upbringing system to be enriched with the best achievements of the world and national culture. The article is devoted to the analysis of the main sources of modern family pedagogics in Great Britain.

Традиції сімейного виховання мають глибокі історичні корені. Вони відображені в народній педагогіці, епосі, поезії, класичній літературі. Загальнолюдські цінності ніколи не втрачають своєї актуальності і дієвості, слід лише вміло обрати і знайти методи їх застосування на національному ґрунті. Саме в сім'ї формуються перші уявлення дитини про життя, його ціннісні орієнтації, соціальні настанови.

Значний внесок у розробку питань сімейного виховання зробили вітчизняні вчені: Г.С. Сковорода, О.В. Духнович, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, М.Г. Стельмахович та ін.

Проблеми сім'ї і сімейного виховання посідають належне місце у творчості Ч. Діккенса, Ш. Бронте, В. Теккерея, Дж. Голсуорсі, О. Уальда, Б. Шоу, Дж. Осборн.

Проблеми сучасної сім'ї та виховання в ній, тісної співпраці родини, школи та інших соціальних інституцій висвітлюють британські дослідники Т. Александер, Л. Бартон, Р. Вілмот, Л. Кінг, Дж. Льюїс, Д. Невіл, М. Олівер, А. Холсі, М. Янг, Дж. Дуглас, А. Едвардс, К. Мегіт, П. Найт та ін. В українській педагогічній науці аналізована нами проблема не була предметом будь-якого дослідження, що підтверджує актуальність нашої роботи.

Метою статті є історико-педагогічний аналіз особливостей виховних традицій народної педагогіки та класичної літератури у Великій Британії. Творче засвоєння британського досвіду може стати одним із чинників зміцнення інституту української сім'ї.

Незмінним кредо народної педагогіки є добрі подружні стосунки, злагода в домі, взаємна любов і повага чоловіка, до дружини, що створюють найсприятливішу основу для виховання дітей. «Шлюб навпіл зменшує горе, вдвічі збільшує радість і вчетверо – видатки», «Не всі, хто побралися, щастя допалися», – стверджують англійські прислів'я [1 – 2, 148].

Ідеалом британської народної педагогіки є повна сім'я: чоловік, жінка, діти. Кожна родина повинна мати дітей, адже вони наповнюють життя, продовжують

рід: «Children are poor men's riches» (Діти – багатство найбіднішої людини); бездітна сім'я заслуговує на співчуття. Народний епос стверджує це: «He that has no children knows not what is love» (Хто дітей не має, той любові не знає).

Значущими в британській народній педагогіці є взаємини батьків і дітей, глибока і самовіддана любов матері до дитини, осудження тих жінок і чоловіків, які, ставши мачухою чи вітчимом, обділили ласкою, теплом і турботою чужих дітей.

Однак виховання дітей, застерігають британські народні прислів'я, – це не лише радість, а й турбота; «Children are certain cares, but uncertain comforts» (З дітьми клопіт певний, тільки втіха непевна); виховання завжди пов'язане з великою відповідальністю: «Boys will be men» (Хлопчики колись стануть чоловіками); «It early pricks that will be a thorn» (Те, що рано колеться, колись буде справжнім шипом); «Woe to the kingdom whose king is a child» (Горе тому королівству, в якому королем є дитина) [5, 9]. Ці прислів'я застерігають від помилок у сімейному вихованні, які виникають внаслідок надмірної суворості, нехтування батьківськими обов'язками, чи, навпаки, потурання всім примхам дитини.

Погляди британського народу на сім'ю та сімейне виховання, втілені в кращих зразках народної творчості, були далі розвинуті англійськими гуманістами і відображені в творах письменників і поетів Великої Британії цієї епохи.

Джефрі Чосер був одним із перших, хто піднявся над суто середньовічним світосприйняттям і трактував питання любові та шлюбу в дусі народної педагогіки. На його думку, кохання повинно бути без класових перешкод, рівноправним – переконує Чосер («Легенда про славних жінок»).

Народну мудрість з питань сімейного виховання цінували перші англійські соціалісти-утопісти – Т. Мор і Дж. Уінстенлі. У творі «Золота книга про найкращий суспільний лад і про новий острів Утопія» Т. Мора сім'я є основною економічною і соціальною ланкою суспільства, тому до питання шлюбу утопісти підходять з усією серйозністю. На острові «Утопія» прийнято закон про створення сім'ї, яким регламентовано можливість жінки брати шлюб не раніше 18 років, а чоловіка – 22 років. Від чоловіків, як і від жінок, вимагається обов'язкова вірність шлюбу, і суворо карається той, хто порушує сімейний уклад. Засуджуються батько і мати, які не справилися з покладеним на них обов'язком виховання дітей [1].

В ідеальній общині Джерарда Уінстенлі головною виробничою і соціальною ланкою суспільства теж є сім'я, тому обов'язок навчати дитину ремесла і обробляти землю покладається на батька, який повинен показувати

приклад у поведінці, допомагати опановувати науки і ремесло. Сім'я закладає основи вихованості, дає початкові елементи знань, розвиває інтерес до навколишнього життя і слідкує за тим, щоб діти займалися корисною діяльністю [1].

У педагогічну спадщину зрілого і пізнього Відродження суттєвий внесок зробив геніальний англійський письменник Вільям Шекспір.

Стосункам батьків і дітей присвячена трагедія В. Шекспіра «Король Лір». На початку Король Лір – величний і повновладний. Він вірить у цінність своєї особистості, а також в існування однієї для всіх непорушної моралі, за якою молодші шанують старших, діти покірні батькам, піддані – королю. Ціною великих страждань дістається Ліру істина про світ і людину, вміння розрізнити справжню любов наймолодшої дочки Корнелії від удаваної любові старших дочок.

Важливого значення сімейному вихованню надає в історії педагогіки англійський педагог XVII століття Джон Локк. Викриваючи сучасну йому школу, він формулює тезу про абсолютну цінність сімейного виховання: «...навіть хиби домашнього виховання незрівнянно корисніші, ніж знання і вміння, що набуваються в школі, тому краще нехай дитина, що виховується вдома, буде в дитинстві дещо несмілива – все це само собою відпаде, коли вона вступить у світ» [5, 227]. На батьків у системі Локка покладається вся відповідальність за виховання нащадків. Взаємини батьків і дітей повинні стати прикладом того, як контролювати свої бажання розумом.

Ідеї народної педагогіки з питань сімейного виховання розвинув у своїх працях англійський педагог і мислитель Герберт Спенсер. Практика виховання дітей у сім'ї потребує глибоких знань батьками правил і методів фізичного, розумового і морального виховання.

Ідею практичного виховання, що будується на сімейних традиціях, запропоновану Г. Спенсером, втілив англійський педагог Сесіл Редді. У 1889 році він відкрив у Абботсхольмі (Великобританія) школу нового типу, що мала здійснювати природне виховання духу і тіла в обстановці, яка нагадувала сімейну. Подібні школи відкрили пізніше його помічники: Дж. Бедлі (Великобританія), Герман Літц (Німеччина), Едмон Демолен (Франція). У цих школах-інтернатах, які отримали назву «Нові школі», учні жили разом з вихователями. Діти займалися фізичними вправами, ходили на екскурсії, працювали в майстернях, самі прибирали своє помешкання. Розумове виховання поєднувалось з фізичною працею (робота в саду, городі, фермі).

Дружня родинна атмосфера сприяла всебічному розвитку вихованців.

Народні ідеали вплинули на вихідні позиції великих британських мислителів, філософів, педагогів минулого і сучасності в розумінні суті, мети і завдань сімейного виховання, що в свою чергу збагатило народне розуміння основних напрямків формування особистості.

Головним завданням сучасної сім'ї є виховання дітей, гідних старших поколінь. У британських родинах формуються і зберігаються народні виховні традиції. Сімейні традиції емоційно насичені, відбивають етнічні, культурні, релігійні особливості родини, професійну належність її членів. Традиції завжди ґрунтуються на якійсь ідеї, моделі, цінності, досвіді родини. За своєю виховною суттю традиції сім'ї настільки різноманітні та багатофункціональні, відрізняються великим динамізмом, тому що вони швидко реагують на вимоги сучасного життя.

Збагачення змісту традицій сприяє повноцінній організації життєдіяльності сім'ї забезпечує взаєморозуміння між батьками й дітьми. Передаючись із покоління в покоління, традиції адаптуються до сучасного життя. Традиції задають певний напрям поведінки дитини і є основним засобом трансляції соціально-культурних цінностей, норм сім'ї, встановлення її зв'язків з оточенням.

Провідним фактором виховання є моральний клімат сім'ї. Родинне благополуччя визначається високим рівнем внутрішньосімейної моральності, духовності, задоволення емоційно-психологічних потреб. У хорошій сім'ї, де батько і мати живуть у злагоді, де панують стосунки взаємної поваги, перед дитиною розкривається все те, на чому стверджується її віра в людську красу, душевний спокій, рівновагу. Тому серед завдань сімейного виховання у британців чільне місце посідає створення атмосфери емоційної захищеності дитини, тепла, любові, умов для розвитку її почуттів і сприймань, самореалізації.

Мета, зміст, завдання сімейного виховання у Великій Британії співзвучні із загальноприйнятими у педагогічній науці. Але у той же час вони мають на собі відбиток матеріальної і духовної культури англійського народу, пов'язані з особливостями формування самобутнього англійського характеру і відповідно відображені у стилі життя і традиціях родинного виховання.

Основними засадами виховання в англійського народу стали свобода і незалежність, практичність та корисність для суспільства. Такий зміст трактується і його сімейною педагогікою, він спонукає вважати головним завданням фізичне загартування і формування характеру. Загальновизнаними рисами англійського характеру вважають: практичність, діловитість, працьовитість, величезна енергія, сильна воля і практичний розум, гордість і безмежна любов до своєї батьківщини, законослухняність, стабільність,

консерватизм, мовчазність і стриманість у почуттях. Вони майже не піддаються впливу часу і є однією з тих основ, на яких будується народна думка про виховання дитини в сім'ї.

Становленню вищевказаних рис підпорядковується стиль життя британців. Існує загальноприйнята думка, що британець завжди вірний сім'ї і родинному вогнищу. Вона відображена в такому народному прислів'ї: «There is no place like home» (Скрізь добре, а вдома найкраще). Сімейне життя нагадує ідеал спокою, злагоди, зручності. Традиційно англійці вважають свій рідний дім фортецею: «Every Englishmen's house is his castle» (Мій дім – моя фортеця). Це замок, маленька недоторкана держава, кордони якої нікому сторонньому порушувати не дозволяється. Така уява про дім як замок, фортецю проводить чітку межу між приватною і суспільною власністю. Вона свідчить про намагання британців жити в окремих помешканнях, бажано з невеликим садом, і всіляко чинити опір будівництву багатоповерхових будинків, які знеособлюють дух сім'ї. Типовий британський будиночок є двоповерховим, знаходиться трохи далі від дороги і з усіх боків оточений невеликими деревами або кущами. Цю умовну огорожу легко подолати навіть 2-3-річній дитині. У такий спосіб британці оголошують всьому світу, що тут починається їх приватна власність. Саме у власному будинку плекають родинний дух з усією дбайливістю і любов'ю. Вони вкладають у слово «home» всю душу, і, мабуть, найкращий переклад не зможе передати істинну суть цього поняття. За висловом Джона Раскіна, сімейне вогнище – це священний храм, де не лише знаходиш захист від усіляких образ, а й позбуваєшся страху та сумнівів. Якщо ж він не виконує цієї функції і допускає можливість переступати поріг дому чужим, без згоди і любові інших, – це вже не англійський home, це не більш як шматочок зовнішнього світу, перекритий дахом.

Перше, що визначає характер жителів Британії – чітка організація сімейного життя і побуту. Їх завжди описували з великою повагою, як взірець для наслідування. В журналі «Бібліотека для читання» відзначалося, що Лондон, мабуть, – єдине в цілому світі місто, де сімейне життя поважають над усе, де любов до родинного побуту перетворилася у пристрасть [2, 167]. Англійці більше, ніж будь-який інший народ, піклуються про побутові зручності. Слово «комфорт» прийшло до нас із Англії і довгий час асоціювалося саме з цією країною. Описуючи затишок одного британського дому, В.Ф. Одоєвський лаконічно характеризував його: «Все було продумано з англійською передбачливістю для сімейного життя» [2, 167]. В.І. Даль був

вражений надзвичайним порядком і чистотою у будинку англійця Давідсона: «Все було влаштовано просто, але для практичної користі, не лише для одного вигляду, а для дійсного користування» [2, 167]. Організація побуту ще раз підтверджує думку, що англієць, звикши розраховувати лише на самого себе, відповідно до того облаштовує і своє сімейне життя.

Індивідуалізм родинного вогнища британців проникає і в їхнє сімейне життя та традиції виховання. Коло родини зводиться до тих її членів, що живуть разом. Англійська сім'я багато в чому до сьогоднішнього дня зберігає характер абсолютної монархії. Батька-англійця не посміють ослухатися ні дружина, ні діти. Його бажання не обговорюються. Сини поважають, а дружина всіляко підтримує цю повагу своєю поведінкою. Він не обмежує себе заради дітей, не зобов'язується накопичувати гроші, щоб залишити у спадок після смерті. Багатовікова традиція вимагає від нього передати старшому синові родове помістя і дати хорошу освіту іншим дітям, щоб ті змогли самостійно заробляти на життя.

Англійка – вірна своєму чоловіку, дітям, їй притаманні фізична енергія і моральна твердість. Вона – любляча дружина і турботлива мати, але без надмірної ніжності до дітей. Мати-англійка не оберігає ні сина, ні доньку від небезпеки, а дає можливість самостійно пізнати життєві труднощі і навчитися долати їх.

Сімейне виховання базується на довірі та повазі. Дітей змалку фізично загартовують, вчать нести моральну відповідальність за свої вчинки, ненавидіти брехню. Ідеал британської сім'ї – рано стати самостійним, одружитися за коханням, мати здорових дітей, багато заробляти, нічого не відкладати, жити в повному достатку, багато подорожувати і при цьому не втрачати ні хвилини. Незалежність, індивідуалізм, простір для розвитку особистості складають найсуттєвіші ознаки сімейного виховання британців. Це повністю відповідає англійському духу і поглядам суспільства, які перш за все вимагають від своїх членів особистої енергії та ініціативи, фізичної загартованості та твердого характеру.

Цим завданням підпорядковані і принципи сімейного виховання у Великій Британії. Вони є переконаннями, нормою, правилом, якими керуються батьки з метою формування в молодого покоління витривалості, здатності організму боротися за існування, моральної стійкості. Народна виховна практика британців у сім'ї тісно пов'язана з життям і це цілком зрозуміло, адже її основна мета – підготувати молодь до активної участі у виробничій, суспільній, духовній діяльності. «Щоб дізнатися, що таке добро, треба відчути це на життєвому досвіді», – переконані британці. Англійські прислів'я

розкривають сутність буття, показують необхідність підготовки до життєвих труднощів, щоб уміти стійко протистояти їм: «Life is not a bed of roses» (Життя прожити – не поле перейти); «Life is great if you don't weaken» (Життя чудове, якщо людина не падає духом) [3, 27].

У сімейному вихованні британців знаходить своє втілення і принцип природовідповідності, за яким дитина розглядається як частина природи і підпорядкована її основним законам. Дж. Локк підкреслював, що батьки, заохочуючи примхи дітей і пестячи їх, поки вони ще малі, псують їхні природні нахили. У народних уявленнях про виховання відображена відповідність цього процесу особливостям природи дитини: «Soon ripe-soon rotten» (Те, що швидко достигає, швидко й псується); «As the tree so the fruit» (Дерево пізнається за плодом) [5, 9]. І народна, і наукова педагогіка Великої Британії впродовж багатовікової історії утверджували у сімейному вихованні принцип урахування вікових та індивідуальних анатомічних, фізіологічних, психологічних особливостей. Дж. Локк вимагав, щоб зміст і методи виховання відповідали віку, життєвому досвіду, силам і можливостям дітей, їх індивідуальним особливостям. Сімейне виховання у британців будувалося не лише на урахуванні особливостей кожної вікової групи, а й статі. Традиційно хлопчики здебільшого працювали з батьком, здобували освіту, набували професійної майстерності; дівчатка готувалися стати добрими господинями, вірними дружинами і турботливими матерями [5, 54].

Виховання в сім'ї вимагає від батьків систематичності, послідовності, узгодженості виховних впливів. Г. Спенсер називав непослідовність у сімейному вихованні найгіршим злом у моральному вихованні. На його думку, та мати, котра постійно погрожує дитині то тим, то іншим покаранням і рідко втілює свої погрози, швидкоруч віддає накази і, опам'ятавшись, відразу відміняє їх, до одного і того ж вчинку ставиться сьогодні суворо, а завтра – ні, готує багато бід і для себе, і для дітей.

У британського народу найбільшим авторитетом користуються батьки, котрі вимогливо ставляться до своїх дітей: «One father is enough to govern one hundred sons» (Одного батька достатньо, щоб керувати сотнею синів); «One father is more than a hundred school masters» (Один батько значить більше, ніж сотня учителів) [5, 54].

Британська сімейна педагогіка твердить, що вимоги батьків повинні бути доцільними, зрозумілими, посильними, справедливими, систематичними і послідовними. Дж. Локк наголошував ще й на тому, що дорослі неодмінно

повинні дотримуватися єдності вимог у вихованні і однаково реагувати на вчинки дітей.

Секрет формування високої самооцінки у британців полягає у доброзичливому ставленні до дитини, повазі до неї, готовності прийняти її такою, якою вона є, і водночас уміти контролювати, вимагати виконання певних правил, обумовлених її роллю в сім'ї. Дитина в очах дорослих британців – це самостійна людина, у якої вміло виховується любов до свободи і почуття самоповаги, тобто те, що формує розвинену особистість з почуттям власної гідності.

Отже, можна виділити такі основні принципи, використані британською етнопедагогікою в сімейному вихованні: гуманізм, зв'язок виховання з життям, врахування вікових та індивідуальних особливостей, виховання в праці, систематичність і послідовність, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання керівництва з боку дорослого з розвитком самостійності та ініціативи дитини, а також провідної ролі родинного впливу в процесі загального виховання.

Можна стверджувати, що мета, зміст, завдання і принципи сімейного виховання британців спрямовані на всебічну підготовку дитини до життя. У них відображені і знаходять подальший розвиток загальноприйняті у всьому світі думки про виховання. Проте особливості матеріального і духовного розвитку країни, національного характеру, стилю сімейного життя і взаємин висувають на перший план у вихованні фізичне загартування і формування характеру, підпорядковуючи їм мету, зміст, завдання і принципи.

Таким чином педагогічні погляди британського народу на сім'ю та сімейне виховання зародилися в глибоку давнину, тому народна мудрість британців є втіленням багатовікової педагогічної культури і досвіду виховання, що знайшла своє відображення в епосі, фольклорі: казках, прислів'ях, приказках, баладах, віршових та драматичних творах британських письменників і поетів.

Головною функцією британської сім'ї залишається виховання підростаючого покоління. Історично сформована британська система сімейного виховання забезпечує засвоєння дітьми визначеного кола знань і духовних орієнтирів, зумовлених етнопсихологічними та культурно-історичними надбаннями британців, що відповідають вимогам саме британського суспільства і відображені у стилі життя і засобах сімейного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. – 181 с.

2. Ерофеев Н.А. Туманный Альбион: Англия и англичане глазами русских 1825–1853 гг. – М.: Наука, 1982. – 320 с.
3. Євтух М.Б., Тадаєва М.І. Етнопедагогічні традиції виховання у Великій Британії. – Рівне: Державне редакційно-видавниче підприємство, 1996. – 181 с.
4. Хрестоматія з історії педагогіки / За ред. Мозгового І.П. – Ч. ІІ: Зарубіжна школа і педагогіка. – Суми, 2006. – 198 с.
5. Fergusson R. Dictionary of Proveros. – L: Penguin Books, 1983. – 331 с.

УДК 37.033

І.В. Удовиченко
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

НАСТУПНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

У статті розглядається проблема реалізації принципу наступності екологічної освіти і виховання учнів початкової й середньої ланки основної школи у процесі вивчення природничих дисциплін в Україні та за кордоном в історико-генетичному контексті.

The problem of realization of the principle of succession of ecological education and upbringing in elementary and secondary schools in the process of studying sciences in Ukraine and abroad in the context of history and genetics is considered in this article.

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується швидкими темпами зростання низки негативних факторів деградації природи та людської моралі, конфліктом між техносферою і біосферою, ноосферою й природним середовищем. З огляду на це необхідним є детальне дослідження особливостей функціонування екосистем усіх рівнів, виявлення нових закономірностей у взаємовідносинах людини й природного середовища, затвердженні нових міжнародних угод екологічного спрямування та здійснення заходів щодо охорони природи.

Отже, людству необхідна нова філософія життя, висока екологічна вихованість і свідомість. Вирішальну роль у здійсненні переорієнтації напрямів і характеру майбутнього розвитку суспільства та гармонізації відносин між людиною й природою через декілька років відіграватиме сучасна молодь. Тому необхідним є підвищення рівня екологічної вихованості та загальної культури особистості, оволодіння нею знаннями про напрями розвитку суспільства й природи у XXI столітті, складними екологічними законами та принципами функціонування екосистем і біосфери, про життєдайні зв’язки між людством і

природним середовищем, а також правилами поведінки в природі.

Важливим завданням сучасності, у зв'язку з кризовою екологічною ситуацією, яка склалась сьогодні, є формування вихованості й загальної культури особистості на принципах природо- і культуровідповідності, формування нової (екологовідповідної) філософії життя з молодшого віку та розширення, вдосконалення процесу світосприйняття протягом усього життя за дотриманням принципу наступності й екологічно доцільної діяльності.

Проблема екології нині є предметом особливої уваги фахівців різних галузей науки. Екологічні проблеми за своєю сутністю та внутрішньою логікою тісно пов'язані з демографічними, енергетичними, сировинними, військовими, продовольчими, космічними та іншими проблемами. Екологічні проблеми торкаються кожного: політика, науковця, педагога і, звісно, того, хто навчається. Привчити учнів мислити екологічними категоріями з дитинства, будуючи навчальні програми з використанням принципу наступності, – необхідна передумова особистісно зорієнтованого навчання, спрямованого на формування екологічно вихованої особистості.

Метою ж цієї статті є висвітлення особливостей реалізації принципу наступності екологічної освіти і виховання учнів початкової та основної школи під час вивчення природничо-географічних дисциплін як в Україні, так і за кордоном.

Нечіткість та необґрунтованість основних напрямів реалізації принципу наступності в екологічному вихованні учнів початкової та основної школи пояснюється довготривалою невизначеністю сутності й місця екології в системі інших наук.

Останнім часом термін "екологія" став "всепроникаючим" і "всеохоплюючим". Будь-яка наука сьогодні встановлює свою предметну галузь екологічних досліджень. Термін "екологія" (від грец. "еко (с) ойкос" – дім, житло, місце перебування та "логос" – слово, вчення) – наука про відносини рослинних, тваринних організмів та утворюваних ними угруповань; взаємозв'язки між ними та з оточуючим середовищем [7, 1543]. Уперше був уведений в обіг німецьким дослідником Е. Геккелем наприкінці XX століття (1866 р.) у монографії "Загальна морфологія організмів" [1, 8].

Родоначальниками екологічної освіти та виховання є: В. Вернадський, Е. Геккель, А. Дістервег, Р. Карсон, Я. Коменський, Д. Марш, І. Песталоцці, Е. Реклю, К. Рульє, Ж.-Ж. Русо та ін.

На сучасному етапі в загальноосвітніх навчальних закладах України освіта з проблем навколишнього середовища розглядається не лише як

викладання екологічних знань у рамках окремого предмету (наприклад, "Основи екологічних знань" або "Екологія"), що введений далеко не у всіх школах, а йдеться про "пронизування" кожної дисципліни (наприклад, географії, біології, хімії та ін.) екологічними ідеями, тобто екологізацію кожного навчального предмету.

Як показує проведений нами історико-генетичний аналіз досліджень цієї проблеми, здійснюваних І. Костицькою, В. Червонецьким, Д. Кваснічковою, Я. Гомала та багатьма іншими, проблема наступності екологічного виховання є досить актуальною для освітнього середовища більшості країн світу. Так, у напрямі екологізації навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів світу в XX – XXI століттях спостерігаються певні позитивні зрушення. Наприклад, окремий предмет "Екологія" в початковій школі Швеції введено ще з 1919 року, а сьогодні він розглядається як важлива складова соціальної освіти і є сполучною ланкою між різними шкільними предметами [6, 31].

У навчальні плани початкових шкіл Бірми з 1967 року включена програма "Вивчення навколишнього середовища", яка охоплює теми, що знайомлять дітей з їх оселею, школою, найближчим оточенням і культурою [2].

Як окремий предмет проблеми навколишнього середовища викладаються у початкових школах Бангладешу, Індії, Пакистану (але його продовження у старшій школі не здійснюється) [2].

В Україні ж "Основи екологічних знань", "Геоекологія" як самостійні предмети викладаються у вигляді спецкурсів або факультативних занять у профільних класах старшої школи. Як окремий предмет охорону навколишнього середовища в практику роботи початкової школи ще не введено. Сучасна екологізація курсів природничого спрямування початкової ланки досить незначна. Це дає змогу стверджувати, що для формування в учнів молодших і середніх класів розуміння екологічно відповідального ставлення до природи, глибокого засвоєння екологічних знань поряд із уведенням предметів екологічного циклу, необхідним є включення елементарних природоохоронних понять і питань до всіх навчальних програм.

Позитивний досвід стосовно цієї проблеми є у Великобританії, де початковою шкільною освітою охоплено дітей віком від 5 до 13 років, які, окрім основних предметів, значну частину часу приділяють вивченню проблем навколишнього середовища. Історія, географія, природознавство стоять у розкладі занять як окремі предмети, але все частіше вони є складовими елементами уроків навколишнього середовища. У школах Великобританії значна

увага надається набуттю безпосереднього практичного досвіду протягом усього періоду навчання, тому (особливо в початкових класах) проводиться посадка дерев, створюються живі куточки, облаштовуються шкільні метеорологічні станції, організовується відвідування ферм, заповідників, музеїв тощо [2].

Отже, у зарубіжній педагогіці широко впроваджується ідея безперервності та наступності екологічної освіти й виховання громадянина. Тому проблеми охорони природи та екології включено до програм навчальних предметів усіх рівнів, зокрема дитячих садків [3, 31].

З метою забезпечення наступності екологічної освіти та виховання чеські педагоги (Д. Кваснічкова, Я. Гомала) пропонують здійснювати екологічну освіту, починаючи з дошкільного виховання, навчання й розвитку молодшого покоління, продовжуючи її далі на всіх рівнях базової школи. Тим самим забезпечується наступність та "спадкоємність" навчально-виховного процесу з вивчення екологічних проблем у школі. Така побудова навчально-виховного процесу в школах Чехії сприяє розвитку в молодших (1 – 2-і класи) школярів емоційного ставлення до навколишнього середовища, набуттю вмінь і навичок художньо-естетичного сприйняття. На цьому етапі навчання основним джерелом екологічних знань є предмет "Правознавство", який ознайомлює дітей з правилами поведінки в природі, взаємостосунками між людиною і природою. У 3 – 4-х класах провідна роль в екологічній освіті учнів чеських шкіл належить таким предметам, як "Основи громадянського права" та "Природознавство". Перший з них ознайомлює учнів із локальними і регіональними проблемами навколишнього середовища, правилами поведінки в ньому; за цих умов екологічні знання подаються з краєзнавчих позицій. "Природознавство" ж ставить за мету формування в учнів початкових уявлень про комплексність сучасних екологічних проблем, життєву важливість їх термінового розв’язання. Екологічні знання, які учні здобувають з курсу природознавства, розглядаються як пропедевтичні, тобто такі, що мають слугувати для подальшого розв’язання більш складних завдань екологічної освіти та виховання на наступних етапах навчання, що є позитивним прикладом реалізації принципу наступності в навчально-виховному процесі, спрямованому на формування екологічно вихованої особистості. Поряд з природознавством екологічні знання є основою інших предметів, передбачених навчальними планами для 4-го класу [8].

На другому (старшому) рівні основної школи чеські педагоги надають перевагу ментальному розвитку учнів, на якому значно розширюються можливості застосування міжпредметного підходу до екологічної освіти та

виховання, тобто реалізується зміст екологічної освіти в колі предметів гуманітарного, природознавчого (зокрема, географія, біологія), художньо-естетичного циклів [9].

Стійкі традиції в екологічній освіті та вихованні склалися у США. Так, перший досвід викладання основ охорони навколишнього середовища в цій країні (штат Каліфорнія) характерний для 1956 – 1957 навчального року. На сучасному етапі в більшості середніх навчальних закладів США охорона природи є складовою частиною викладання природничих дисципліна, також й економіки, сільського господарства й управління. Починаючи з дошкільних закладів, вихователі й учителі намагаються поетапно формувати у дітей високу культуру поведінки в навколишньому середовищі. Проблеми навколишнього середовища висвітлюються в змісті навчання шкіл США послідовно, починаючи з доступних для розуміння учнів молодших класів явищ дійсності, до абстрагованих і абстрактних на наступних ступенях шкільної освіти (програма "Охорона людини та її середовища"), що успішно реалізує наступність [8, 130].

Постійний пошук оптимальних форм екологічного виховання та змісту екологічної освіти проводиться у Франції, де надають перевагу системному підходу до формування екологічного світогляду дитини. Система навчання ґрунтується на принципах міждисциплінарності та наступності [5, 127].

На відміну від Франції, значно поступається у цьому плані досвід роботи загальноосвітніх навчальних закладів Канади, де не сучасному етапі проводиться значна робота з удосконалення екологічної освіти та виховання, що пов’язано зі специфікою екологічної ситуації. Ще донедавна (50-і роки XX століття) у Канаді не було системної екологічної освіти та єдиної обов’язкової освітньої програми з проблем охорони навколишнього середовища, а курси з охорони природи були необов’язковими для відвідування і викладалися, як правило, на початкових етапах навчання. Останнім часом у країні підкреслюється необхідність запровадження обов’язкових дисциплін із охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування у масових школах. Система екологічної освіти та виховання Канади методологічно пов’язана з аналогічними системами США і, особливо, Великобританії, де, починаючи з 60-х років XX століття, активна соціальна позиція формувалася, головним чином, за рахунок екологічної освіти всіх вікових категорій [5].

Усі Скандинавські країни (Норвегія, Швеція, Фінляндія) з 1974 року співпрацюють з Данією у галузі освіти з проблем навколишнього середовища.

Однак, у кожній країні екологічна освіта та виховання школярів мають свої особливості. Так, у початкових школах Швеції спеціальний предмет із охорони природи запроваджено в 1919 році, а в середніх школах – ще раніше. На сучасному етапі цей курс розглядається як важлива складова освіти й виховання дітей. У Данії поки що не введено спеціального предмета з охорони природи, а питання екології розглядаються під час викладання основних навчальних дисциплін. У Фінляндії екологічне виховання здійснюється на всіх рівнях, починаючи з дитячого садка. В основній та старшій школах екологічне виховання включено до складу всіх предметів, відповідно до так званого наскрізного принципу. За такого підходу основними предметами є біологія та географія. З 1975 року в Фінляндії розроблено навчальну програму з екологічного виховання, яка пронизує різні предмети, оскільки "Екологію" в окремий предмет не виділено. Це сприяє реалізації наступності в процесі вивчення природничих дисциплін [5].

Давні традиції екологічної освіти та виховання склалися і в Нідерландах, де з 1919 року діє спеціальна служба дитячих та шкільних садових ділянок, що є своєрідним проявом наступності процесу навчання та виховання [9].

До змісту окремих навчальних дисциплін ("Батьківщинознавство", "Біологія", "Природознавство", "Географія", "Хімія", "Фізика") включено проблеми охорони навколишнього середовища у школах Болгарії. Аналогічна практика роботи спостерігається у школах Польщі [8].

Необхідність підвищення ефективності екологічної освіти та виховання наприкінці XX століття вийшла за національні рамки і набула міжнародного характеру. Так, один із найдавніших досвідів екологічної освіти та виховання є в Японії, де, починаючи з 1910 року, екологічна освіта й виховання здійснювалися спочатку в приватних школах, а з часом набули поширення у державних закладах. Основними напрямами екологічної освіти і виховання в Японії є вивчення проблем забруднення біосфери та охорони природи. З 1970 року Асоціація шкільних учителів Японії та Департамент освіти запровадили нову програму з проблеми забруднення середовища у зв’язку зі зростанням захворюваності населення [5].

Нині ідеї безперервної та наступної екологічної освіти і виховання широко впроваджуються у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів усього світу. Як показує аналіз історичних, педагогічних, спеціальних (фахових) літературних джерел, у деяких країнах цей процес сталий і має свою історію. Так, за кордоном спостерігається тенденція екологізації навчального середовища (стану шкільної будівлі, майданчиків навколо школи) з точки зору

його охорони. Значна увага приділяється проблемам збереження електроенергії, паперу, води. Однак в Україні цей напрям ще не набув належної підтримки та поширення. Виховання бережливості найчастіше розглядається з економічної точки зору, а не як засіб формування екологічного виховання особистості та відповідної культури суспільства. Очевидним є недосконаліть навчальних програм (1 – 6-х класів), порушення наступності навчальних дисциплін і відсутність міждисциплінарних зв'язків.

Отже, розвиток світового і, зокрема європейського освітнього простору, об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої освіти, що відбуваються у провідних країнах світу, а це – орієнтація на процеси наступності, диференціації, інтеграції, профілізації, екологізації, гуманізації, інформатизації [4], глобалізації змісту й комплексності методів навчально-виховного процесу. Тому перспективними напрямами подальших розвідок є розробка відповідного навчально- і науково-методичного забезпечення реалізації принципу наступності екологічного виховання учнів початкової й основної школи у процесі вивчення природничо-географічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова А.С. Екологічне виховання школярів. – К.: Знання, 1985. – 48 с.
2. Волошина Г.П. Стимулювання екологічної активності молодих школярів. – К.: ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1998. – 98 с.
3. Іщенко Л. Наступність в екологічному вихованні // Початкова школа. – 1998. – №7. – С. 31 – 34.
4. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 18 – 25.
5. Костицька І.М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці шкіл України (1950 – 1990 рр.). Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1995. – 24 с.
6. Райков Б.Е. Пути и методы натуралистического провещения. – М.: АПН РСФСР, 1966. – 487 с.
7. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.
8. Червонецький В.В. Екологічна освіта у розвинутих країнах Заходу // Рідна школа. – 1992. – №2. – С. 84-88.
9. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи. – Донецьк: Юго-Восток, 1998. – 285 с.

УДК 371

Н.М. Усенко
Сумський державний
педагогічний університет

ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Пізнавальна самостійність розглядається як один із найважливіших чинників самореалізації особистості. У порівняльному аналізі розглянуто основні визначення пізнавальної самостійності, способи її формування, подано авторську версію наукової дефініції цієї дидактичної категорії.

Cognitive independence is examined as one of major factors of self-realization of personality. Basic determinations of cognitive independence are considered in the comparative analysis, methods of its forming, author version of scientific definitions of this didactics category.

Сучасне суспільство все більше починає усвідомлювати, що інтелект, знання стають основним надбанням і головним ресурсом життєдіяльності людей. Тому воно ставить нові вимоги як до загальноосвітньої, так і до професійної школи. Важливу роль у розвитку освіти має відігравати єдність вищої та середньої школи. Завдання полягає в тому, щоб загальноосвітня школа взяла на озброєння такий спосіб активізації пізнавальної діяльності учнів, який сприяв би подоланню розриву між методологією загальної середньої освіти, орієнтованої переважно на опанування "готових" знань, і методологією вищої освіти, яка все більше наближається до методології відповідних галузей наукових знань. Знайти шляхи і методи координації зусиль у цій роботі, субординації мети і засобів – найважливіше концептуальне завдання сучасної освіти. Нині особливого значення набувають не тільки міцність і глибина освоєння знань, але й достатній рівень розвитку пізнавальної самостійності особистості.

Необхідність удосконалення освітньої системи відповідно до вимог науково-технічного і соціального розвитку, завдань неухильного підвищення загальнокультурного, освітнього і професійного рівня висвітлена у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. Від якості, глибини й обсягу знань, якими оволодіває підростаюче покоління, значною мірою залежить подальший прогрес нашого суспільства. Тому мета державної політики в галузі освіті полягає в створенні умов для творчої самореалізації кожного громадянина, для виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом усього життя [6].

Добре відомо, що успіхи молодої людини спочатку в навчальній роботі, а потім і в виборі життєвого шляху та досягненні поставленої мети в значній мірі залежать від того, як вона вміє переборювати труднощі, чи вміє наполегливо та **самостійно** працювати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що професійна перспектива, життєвий успіх людини пов'язані з її самостійністю, зокрема, з рівнем сформованості пізнавальної самостійності.

Зважаючи на актуальність проблеми пізнавальної самостійності сучасних школярів і необхідність її вирішення, *метою* нашої статті є виявлення сутності та змісту пізнавальної самостійності й основних підходів до її формування.

Питання пізнавальної самостійності були завжди актуальні як у філософії, так і в педагогіці (Конфуцій, Сократ, М. Монтень, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Г. Сковорода, К. Ушинський, М. Пирогов, Б. Грінченко, С. Русова, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський.)

Наукові основи пізнавальної самостійності в умовах шкільного навчання розроблені у працях відомих сучасних учених (Л. Аристова, Е. Голант, М. Данилов, П. Підкасистий, В. Селіванова, І. Якиманська тощо).

Питання про сутність і роль пізнавальної самостійності учнів вирішуються в наукових дослідженнях неоднозначно. Так, Н.А. Половникова вважає, що пізнавальна самостійність проявляється під час виконання учнем власними силами продуктивних навчальних завдань, вимагаючи логічної переробки або часткового аналізу проведеної раніше переробки.

Самостійність – не просто сума вмінь і навичок. Найбільшу самостійність учень проявляє у тих випадках, коли, виконуючи завдання, не відтворює зразок розумової і фізичної дії, а вносить у роботу щось своє, нове, здійснює "власний" спосіб мислення і діяльності у процесі навчання.

Важливим показником самостійності як риси особистості виступає пізнавальна самостійність. Аналіз шкільної практики свідчить, що недостатній рівень її сформованості є однією з причин низької результативності шкільного навчання.

Майже всі дослідники (Н. Бурцева, А. Топузова, Є. Улятовська, Г. Щукіна та інші) вивчали пізнавальну самостійність як багатоаспектне особистісне утворення, що формується на базі активності та характеризується використанням здобутих знань у різних життєвих ситуаціях.

У пізнавальній самостійності особистості вчені виокремлюють декілька характерних рис: саморегуляція пізнавальної діяльності, синтез пізнавального

мотиву та способів самостійної поведінки, стійке позитивне ставлення до процесу пізнання. Пізнавальна самостійність охоплює також чуттєве сприйняття, запам'ятовування, різні види дій та емоційний стан особистості. Прагнення й уміння самостійно мислити і бажання розуміти способи здобування знань; критичний підхід до суджень інших і незалежність власних є також невід'ємними показниками самостійності учня (М. Данилов).

Досліджуючи проблему пізнавальної самостійності, учені, насамперед, відзначають її роль у здатності активно і творчо сприймати матеріал – початковий ступінь пізнавального акту й уміння використовувати засвоєні теоретичні знання на практиці – заключний етап пізнання (Г. Щукіна).

Матеріали цих досліджень переконують, що самостійність виявляється, насамперед, в ініціативі, незалежності та відповідальності поведінки особистості. Незалежність та ініціатива передбачають певний рівень сформованості інтелектуальної та вольової сфери, а відповідальність – системи мотивів. Тобто самостійність є багатоаспектною якістю особистості, формування якої є складним процесом.

Різні погляди на цю проблему дозволяють зробити висновок: пізнавальна самостійність має зв'язок з іншими якостями особистості та впливає на формування соціального досвіду. Більшість авторів розглядають її як уміння самостійно вирішувати нові пізнавальні завдання та застосовувати знання і навички у контексті нової ситуації.

Різні підходи до вивчення пізнавальної самостійності як складної особистісної характеристики зумовили і різні результати. Наукові праці останніх років мають цікаві висновки щодо засобів і шляхів розвитку пізнавальної самостійності школярів у процесі навчання. Більшість дидактів до найбільш ефективних засобів відносять організацію самостійної роботи, вирішення спеціальних завдань, формування прийомів пізнавальної діяльності, уведення елементів методологічних знань; вироблення самоконтролю навчальної діяльності, самоорганізації, самореалізації, суб'єктності особистості. Варто, на нашу думку, під час визначення сутності та змісту пізнавальної самостійності на якомога більше уваги приділити особистісним структурам свідомості, що відображають самостійність індивіда.

Педагоги вважають, що пізнавальні інтереси учнів розвиваються в навчальній діяльності, яка має об'єктивні закономірності і впливає на її інтенсивність. Оволодіваючи знаннями, учні розв'язують пізнавальні завдання різної складності. Вони осмислюють навчальний матеріал, роблять висновки на основі викладеного вчителем, виконують різні практичні та лабораторні

роботи. Така діяльність сприяє оновленню первинних знань. Учні розв'язують, систематизують, аналізують, узагальнюють. У результаті логічних операцій вони отримують нові для них факти, висновки, набувають прийомів пізнавальної діяльності, на основі евристичного пошуку навчаються розв'язувати нестандартні завдання, розвивати свої творчі здібності.

Ідея гуманістичного навчання підтверджена і закріплена найважливішими державними документами України і, насамперед, Національною доктриною розвитку освіти, яка творчу самореалізацію кожного громадянина поставила провідною метою всієї освітньої системи країни, вивчаючи в такий спосіб суб'єктність освітнього процесу як основну його якість.

У своєму дослідженні ми розглядаємо пізнавальну самостійність як один із важливих показників творчої особистості. Пізнавальна самостійність як якість особистості – це готовність до самостійного оволодіння знаннями на основі вольового зусилля. Як складна особистісна якість, пізнавальна самостійність містить у своїй структурі знання, мотиви, способи дій, ступінь вираженості яких має значний вплив на характер і результати навчальної діяльності учнів. Результативність формування пізнавальної самостійності в навчальному процесі можлива за умови залучення учнів на уроці до активної пізнавальної діяльності. Усе це не можливо без формування пізнавального інтересу, який є необхідною умовою шкільного навчання. Важливими умовами виховання пізнавального інтересу є: розуміння дитиною змісту і значення матеріалу, що вивчається; наявність нового як у змісті матеріалу, що вивчається, так і в підході до його розгляду; емоційна привабливість навчання; наявність оптимальної системи пізнавальних завдань до відповідної "порції" програмованого матеріалу; творче використання додаткової інформації тощо.

Тому, якщо брати за основу базові ідеї гуманістичної освіти, характеристики пізнавальної самостійності можуть виглядати таким чином:

- власна воля і свідома мотивованість до самостійної діяльності, що базується на особистісній значимості виконуваної роботи, тобто усвідомлена, непохитна, переконлива, з почуттям власної гідності спрямованість на самостійну працю, готовність і наполегливість виконувати її, розуміючи, що це справді важлива і захоплююча, суб'єктно неповторна праця, незамінний чинник розвитку власної самоорганізації, самореалізації і життєвого успіху;

- ініціативність і наполегливість у самостійному конструюванні пізнавальної проблеми, мети і завдань діяльності, у знаходженні способів розв'язання проблеми і відповідних їй пізнавальних завдань;

- критичність у ставленні до змісту і вагомості чужих і власних досягнень;

- бажання і здібності до адекватного, глибокого осмислення професійно важливої інформації, її творча інтерпретація і трансформація відповідно до власного досвіду і вже засвоєних знань, конструювання на цій основі власних знань і вмінь;

- комунікативні вміння до співпраці та взаємозбагачення, що реалізують індивідуальні здібності вносити в діалог власні оригінальні ідеї, пропозиції щодо способів діяльності й одержувати в результаті дискусії нові знання теоретичного й емпіричного характеру;

- рефлексивні здібності й уміння на основі об'єктивного, діагностичного підходу до результатів власної праці та праці товаришів, колег.

Ступінь розвинутості цих внутрішніх структур особистості і стає інтегральним показником її справжньої пізнавальної самостійності.

Названі структурні складові особистості, що забезпечують її пізнавальну самостійність, є певною системою, тобто не набором будь-яких елементів, а тільки необхідних і достатніх, поєднаних між собою внутрішніми зв'язками, взаємозалежних біосоціальних якостей учня, які розвиваються у предметній діяльності та спілкуванні – основних конструктах освітньої системи.

Саме самостійна робота, що здійснюється власними зусиллями без сторонньої допомоги, формує навички творчого мислення, сприяє перетворенню знань на переконання, розвиває пам'ять і такі якості, як наполегливість, завзятість, організованість. Це робить можливим оптимальне використання своїх здібностей та інших індивідуальних рис особистості.

Незаперечним є той факт, що тільки ті знання міцно засвоюються, які пройшли через свідомість учня і його самостійну практичну діяльність. Вона є необхідним елементом, який впливає на якість підготовки особистості.

Були спроби розглянути розвиток пізнавальної самостійності у зв'язку з динамікою процесу освоєння навчальних модулів, детерміновано рівнем розвитку учня. Результати подібних досліджень дозволили виявити поетапний підхід до розвитку і формування пізнавальної самостійності, а саме: аналітичний етап, етап систематизації й узагальнення, проектуально-конструктивний етап (С. Колесова та інші).

Зазначимо, що існує взаємозв'язок і взаємозалежність пізнавальної активності і самостійності, який виявляється в тому, що за умов розумової активності виникає самостійність, яка є необхідним внутрішнім стимулом розвитку мислення. Лише у процесі активної інтелектуальної діяльності

можливе співвідношення пізнавальної самостійності з творчими здібностями.

Аналіз поглядів різних учених переконує, що самостійність мислення особистості передбачає прагнення й уміння діяти самостійно, оволодівати такими способами діяльності, що дозволяють досягти результатів.

Підвищенню самостійності сприятиме, на думку вчених, уведення соціального заохочення та соціальна значущість дій і вчинків; обмеження допомоги дорослого та використання непрямих методів керівництва. Ефективними методами та прийомами розвитку пізнавальної самостійності є перш за все метод спроб і помилок, аналізу й аналогій, метод суперечностей. Так, метод спроб і помилок полягає в самостійному розв'язанні конкретного завдання шляхом вибору серед багатьох варіантів найоптимальнішого рішення. Бажаний результат забезпечується за наявності незначної кількості варіантів, за інших умов він потребує багато часу.

Метод аналізу передбачає розкладання будь-якого завдання на декілька складових або характеристик та висловлення пропозицій щодо кожної складової; встановлення взаємозв'язків між різними проблемами, явищами. В основі методу аналогій лежить навчання школяра самостійно шукати і використовувати різні аналогії, виділяти однакові та схожі ознаки і властивості.

Метод суперечностей ґрунтується на розвитку вміння самостійно виявляти суперечності, виділяти протилежні ознаки, зіставляти й об'єднувати їх.

Узагальнюючи дані психолого-педагогічних досліджень з проблеми пізнавальної самостійності та враховуючи особливості розумового розвитку особистості, переконуємося, що вона має компетентну структуру: емоційно-мотиваційний компонент – створення позитивного настрою для пізнання; змістовно-дійовий – набуття знань, умінь і навичок; морально-вольовий компонент спрямований на розвиток тих якостей особистості, які безпосередньо пов'язані з проявом пізнавальної самостійності – цілеспрямованості, наполегливості, ініціативності тощо. Саме ці якості можна віднести до показників або критеріїв сформованості пізнавальної самостійності.

Пізнавальна самостійність особистості неможлива без оволодіння нею творчими способами діяльності. Репродуктивні форми освіти можна вважати лише підсобними і несумісними з процесом становлення справжньої самостійності будь-якої особистості. Саме через творче переосмислення навчального матеріалу можлива повна самореалізація учня.

Здобутки теорії і практики самореалізації сутнісних сил людини як провідної мети її існування стали складовою стратегічного для суспільства

документа – Національної доктрини розвитку освіти української держави. Спираючись на дослідження зарубіжних і вітчизняних учених (А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Амосов, І. Бех та інші), ми можемо визначити творчу самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Самореалізація творчого потенціалу особистості – це усвідомлений самостійний виконавчо-результативний процес її саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки) з обов'язковими конкретними творчими продуктами цього процесу – внутрішніми (розвинуті творчі мотиви, здібності, уміння, цінності тощо) і зовнішніми (результати дослідження, підготовлені доповіді, реферати, книги тощо).

Пізнавальна самостійність є невід'ємною складовою самореалізації особистості насамперед тому, що людині у процесі її формування надається новий статус – незалежної, з високим потенціалом особистості, яка може розраховувати лише на власні сили, розум і енергію, щоб досягти успіху і самореалізуватися в житті.

Пізнавальна самостійність учня стане такою лише за умови, коли особистість перетворюється у пізнавально-творчу самостійність. Таким чином, пізнавальна самостійність особистості – це специфічно індивідуальна, особистісна характеристика, яка проявляється у постійно-зростаючій потребі самостійно, незалежно від інших вирішувати важливі, актуальні проблеми, застосовуючи відповідні завдання, та вдосконалювати отримані результати. Тому перспективними залишаються дослідження у цьому напрямі, особливо в аспекті розробки способів формування пізнавальної самостійності особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко О.М. Критерії пізнавально-творчої самостійної діяльності студентів // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – . Ч. 1. – С. 361 – 368.
2. Долбенко Т. Формування пізнавального інтересу учнів засобами науково-пізнавальної літератури. // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 55 – 57.
3. Зеленкова Н. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 31 – 33.
4. Корнєєв В.П. Основи розвитку пізнавальних інтересів. // Рідна школа. – 1993. – № 5 – 6.– С. 52 – 53.
5. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к позднеклассической теории воспитания. – М.: Известия РАО, 1999. – № 3. – С. 41 – 48.
6. Національна доктрина розвитку освіт // Освіта. – 2002. – № 26. – 24 квітня – 1 травня.

7. Петров В., Цулая Л.В., Петрова О.П. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения // Вестник ЧГПУ. – 2000. –№ 4 (электронный вариант).
8. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
9. Половникова Н.А. Воспитание познавательной самостоятельности.– Татарское книжное издание, 1968.– С.16.

УДК 378.115

С.Г. Черняк
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КОНТЕКСТІ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ (1838 – 1841 рр.)

У статті на засадах історико-порівняльного аналізу розглядаються правові механізми функціонування Київського університету періоду 1838 – 1841 рр. у проекції на його освітню діяльність

The article is devoted to the historical-comperative analysis of the legal mechanism of the Kyiv univiversity functioning during the period of 1838 – 1841 throught the proection of its educational activity.

Постановка проблеми. Реформування та модернізація вищої освіти України відповідно до європейських стандартів і принципів Болонського процесу потребує глибокого вивчення та творчого застосування повчального вітчизняного педагогічного досвіду минулих років. Важливою складовою в теоретичному осмисленні ретроспективних процесів розвитку освітньо-виховних парадигм є та площина науково-педагогічного пошуку, що охоплює вивчення педагогічних явищ і фактів у системі національної університетської освіти XIX століття. На особливу увагу, з нашої точки зору, заслуговує досвід правового регулювання освітньої діяльності Київського імператорського університету св. Володимира періоду 1838 – 1841 рр.

Аналіз актуальних досліджень. Об’єктивне вивчення історико-педагогічного досвіду формування та функціонування університетської класичної освіти є теоретичною основою та методологічним орієнтиром для вироблення й ефективного впровадження науково обґрунтованої стратегії вищої освіти на сучасному етапі. Розробці концептуальних основ дослідження

сприяли наукові розвідки Н.М. Гупана, В.М. Мадзігона, В.К. Майбороди, О.В. Сухомлинської, М.Д. Ярмаченка й ін. Конкретно-історичні, теоретичні аспекти, періодизація становлення та розвитку університетської освіти України окресленого хронологічного періоду частково висвітлена у працях О.В. Глузмана, Н.М. Дем'яненко, М.Б. Євтуха, Л.Ф. Курило, І.Є. Курляк та ін. Історико-юридичний аналіз організаційно-правових основ діяльності університетів Російської імперії другої половини XIX ст. на матеріалах України став предметом кандидатської дисертації Е.А. Писарєвої. .Однак, порівняння правових основ функціонування Київського імператорського університету св. Володимира з практикою освітньої діяльності закладу ще не були предметом спеціальних наукових робіт. Тому фактологічний матеріал, що подаватиметься нижче на основі історико-порівняльного аналізу, є актуальним, становить науковий і практичний інтерес.

Мета статті – здійснити історико-порівняльний зріз правого регулювання освітньої діяльності Київського університету окресленого періоду.

Завдання: проаналізувати основні положення Загального Статуту російських імператорських університетів 1835 р.; визначити вплив правових норм на перебіг освітньої діяльності Київського університету 1838 – 1841 рр.

Виклад основного матеріалу. Вагомим нормотворчим рішенням цього періоду стало поширення Загального Статуту російських імператорських університетів, затвердженого 26 липня 1835 р., на університет св. Володимира з відповідними поясненнями, доповненнями та змінами, здійсненими Радою Київського університету та схваленими імператором у 1838 р. Зазначимо, що Статут офіційно визначав навчальну та адміністративну структуру університетів Російської імперії, згідно з якою кожен навчальний заклад повинен складатися з певної кількості факультетів (філософського, юридичного, медичного), Ради та Правління. До складу Ради під керівництвом ректора входили ординарні та екстраординарні професори. Правління університету складають декани та синдик. Освітній заклад підпорядковувався міністру народної освіти та попечителю навчального округу [2, 4 – 5].

Радою університету св. Володимира було прийнято рішення про реорганізації двох відділень філософського факультету в окремі факультети: для 1-го – історико-філологічний, для 2-го – фізико-математичний [6, 30 зв.]. Тож, навчально-наукову структуру історико-філологічного факультету складали такі науки: філософія, грецька словесність і старожитності, римська словесність та старожитності, російська словесність і історія російської літератури, історія та література слов'янського наріччя, всесвітня історія,

російська історія, політична економія та статистика, східна словесність (арабська, турецька, персидська, монгольська, татарська мови). На фізико-математичному – викладання чистої та прикладної математики, астрономії, фізики та фізичної географії, хімії, мінералогії та геогнозії, ботаніки, зоології, технології, сільського господарства, лісоводства та архітектури. Принагідно зауважимо, що викладач архітектури виконував обов'язки архітектора університету [2, 5 – 6].

На юридичному факультеті передбачалося викладання енциклопедії законодавства, російських державних законів, римського законодавства і його історії, громадянських законів (загальних, особливих і місцевих), законів благоустрою та благочинства, законів державного обов'язку та фінансів, поліцейських і кримінальних законів, основ суспільного правознавства [2, 6 – 7].

Відповідно до статуту ординарні й екстраординарні професори факультету, під керівництвом декана, складали факультетські збори. Предметом розгляду на зборах було: піврічний розподіл курсів і час викладання наук, аналіз методів викладання професорами, випробування студентів і всіх бажаючих здобути наукові ступені чи право на вступ до першого розряду державних чиновників, відбір кандидатів на заміщення учительських місць у гімназіях і повітових училищах округу за умови, що вони не мали для того відповідних атестатів і свідоцтв, цензура творів і перекладів до друку [2, 8 – 9]. Проте Рада Київського університету прийняла рішення про звільнення факультетів від обов'язків, які передбачали випробування кандидатів на учительські місця в повітових училищах округу, обґрунтовуючи це недоцільною завантаженістю викладацького складу навчального закладу за наявності в м. Києві двох гімназій, у яких за статутом навчальних закладів від 08.12.1828 р. має здійснюватись відбір на звання вчителя повітового училища [6, 31 – 31 зв.].

Повноваження Ради університету передбачали: виборність ректора, почесних членів і кореспондентів, професорів і ад'юнктів, призначення та звільнення лекторів і вчителів закладу, обговорення шляхів удосконалення викладання наук, розгляд протоколів випробувань на здобуття наукових ступенів, контроль за виконанням професорами посадових обов'язків, головний розподіл навчального і допоміжного приладдя при університеті і між закладами, надання дозволу на оприлюднення чи опублікування творів і перекладів, розгляд за поданням попечителя різноманітних училищних питань (удосконалення викладання наук, організація додаткових курсів, прийняття до керівництва книг та інших навчальних видань відповідно до

ст. 12 «Положення про навчальні округи» від 25.06.1835 р.). У кінці кожного місяця Рада мала подавати попечителю витяг з протоколу засідань, а наприкінці року – детальний звіт на розгляд міністру. До компетенції Правління входили господарча та поліцейська складові діяльності. Для дотримання благочинності та порядку в закладі функціонувала університетська поліція [2, 11 – 15].

Рішенням Ради Київського університету звітування попечителю про власну діяльність і роботу Правління мало здійснюватись відповідно до п. 25 проекту статуту, тобто не щомісяця, а через кожні два місяці, мотивуючи це завантаженістю документообігу [6, 32 – 32 зв.]. Зазначені зміни, унесені Радою, відповідали звітній практиці [13].

Статут регламентував обрання ректора терміном на чотири роки з числа ординарних професорів шляхом голосування на засіданні Ради. Останній затверджувався на посаді імператором. У випадку хвороби чи відсутності ректора його обов'язки виконує проректор, який також обирається Радою на чотири роки з числа ординарних професорів і затверджується міністром. Декани – на засіданні факультетських зборів з числа ординарних професорів на чотири роки. Затверджував на посаді також міністр. Професори, ад'юнкти та почесні члени університету призначалися міністром народної освіти [17]. Кандидатури кореспондентів, лекторів, учителів мистецтв, після обрання Радою, мали набути схвалення попечителя [2, 17 – 21].

Проте нами віднайдена інформація, що засвідчує певні суперечності на рівні визначення терміну повноважень окремих керівників навчального закладу. Загальним статутом було визначено термін перебування на посаді декана факультету – чотири роки. На практиці ж бачимо, що декан юридичного факультету С.М. Орнатський був затверджений на посаді міністром народної освіти С.С. Уваровим за встановленням на один рік [20], що відповідало проекту статуту 1833 р. Те ж саме стосується затвердження на посадах проректора С.О. Богородського, декана Г.М. Даниловича терміном на один рік [19], ректора К.О. Неволіна на два роки [21]. Останній у 1841 р. був перезатверджений на чотири роки [23]. Зазначені протиріччя було унормовано в цілому наприкінці 1841 р., коли указом імператора встановлювалось обрання ректора, проректора та деканів університетів Дерптського та св. Володимира терміном на чотири роки, відповідно до положень Загального Статуту [24].

Контроль за моральною та навчальною складовою освітньої діяльності здійснював інспектор, який, за поданням попечителя, призначався міністром [22]. Інспектору дозволялося бути присутнім під час випробування студентів. За особливих випадків він запрошувався на засідання Правління, в якому мав

право голосу нарівні з іншими членами [2, 18 – 19]. Щомісяця інспектор готував подання попечителю про стан навчальної діяльності, поведінки студентів [7].

У 1838 р. навчальний процес забезпечували 58 осіб. З них 11 ординарних професорів, 2 виконуючих обов'язки ординарних професорів, 1 екстраординарний професор, 6 ад'юнктів, 3 виконуючих обо'язки ад'юнктів, 2 професори богослів'я та церковного права [5, 2 – 3]. У 1839 р. – 54 особи: 10 ординарних професорів, 1 екстраординарний професор, 6 ад'юнктів, 3 виконуючих обов'язки ад'юнктів, 2 професори богослів'я та церковного права [14, 1 – 2]. У 1840 р. – 57 осіб: 13 ординарних професорів, 3 екстраординарних, 1 виконуючий обов'язки екстраординарного професора, 3 ад'юнкти, 5 виконуючих обов'язки ад'юнктів, 2 професори богослів'я [15, 2 – 3]. У 1841 р. – 60 осіб: 11 ординарних професорів, 5 екстраординарних професорів, 1 виконуючий обов'язки екстраординарного професора, 2 ад'юнкти, 5 виконуючих обов'язки ад'юнктів, 2 професори богослів'я [16, 2 – 3].

Станом на перше півріччя 1837/38 академічного року в установі навчалось 259 осіб: 115 – на філософському факультеті, 144 – на юридичному. З них за казенний кошт – 47, за власний – 212. Упродовж другого півріччя – 244 особи, 108 – на філософському, 136 – на юридичному, з яких на казенному утриманні – 46, на самоутриманні – 198. Станом на перше півріччя 1838/39 академічного року – 274 особи, 128 – на філософському, 146 – на юридичному. З них, казеннокоштних – 50, своєкоштних – 224 [7, 7 зв. – 20, 37 зв. – 50, 64 зв. – 79]. Упродовж першого півріччя 1839/40 академічного року – 125 осіб, 52 – на філософському, 73 – на юридичному факультетах, причому на казенному утриманні 29, на засадах самофінансування – 96 [10]. Протягом першого півріччя 1840/41 академічного року – 138 осіб, 54 – на філософському, 84 – на юридичному. З них за казенний кошт – 35, за власний – 103. Станом на друге півріччя – 150 осіб: 62 – на філософському, 88 – на юридичному, з яких 33 казеннокоштних, 111 своєкоштних, 6 – слухачі [9, 2 зв. – 13, 31 зв. – 42]. Плата за навчання для своєкоштних студентів з початку 1840/41 академічного року була встановлена в розмірі 14 карбованців сріблом на рік [25].

Для вступу до університету абітурієнти мали скласти іспити. При цьому зверталася особлива увага на схвальні свідоцтва про закінчення повного гімназійного курсу. Це надавало можливість розпочати випробування раніше від інших, або взагалі бути звільненими від них. Вступна кампанія відбувалася один раз на рік на початку першого півріччного курсу. Навчальний процес

поділявся на півріччя. Повний курс на філософському та юридичному факультетах становив чотири роки, на медичному – п'ять. Університетська вакація передбачалася двічі на рік: з 10 червня до 22 липня та з 20 грудня до 12 січня [2, 23, 25]. Без вторинних іспитів продовжували приймати випускників Першої Київської гімназії, які подавали задовільні атестати про закінчення повного курсу навчання, а також про хорошу поведінку [18]. Також відповідно до указу імператора від 14.03.1840 р. до Київського університету за результатами вступних іспитів зараховували молодих людей, які з поважних причин не навчалися в гімназіях або не закінчили повного гімназійного курсу. Проте зазанчена норма була чинна лише впродовж 1840 р. [1, 626 – 627].

Зазначимо, що Радою університету св. Володимира було ухвалено рішення щодо скасування піврічного розподілу навчального процесу. На думку Ради, викладання в університеті не поділяло на півріччя, а тривало безперервно до завершення навчального року. Термін вакації було зміщено з 10 червня до 1 серпня та з 20 грудня до 7 січня [6, 45 – 46].

Інструктивним листом Ради університету св. Володимира на ім'я попечителя Київського навчального округу № 365 від 02.04.1838 р. було встановлено термін подання клопотань про вступ до закладу з 1-го червня до 1-го серпня. Іспити призначено з 22-го липня. Для проведення вступного випробування створено три екзаменаційні комітети. Перший комітет на чолі з проректором С.О. Богородським приймав іспити із закону Божого, священної та церковної історії. Для абітурієнтів греко-російського віросповідання – під керівництвом професора богослів'я І.М. Скворцова. римо-католицького віровчення – професора богослів'я Г.П. Головинського. З курсу російської словесності екзаменував М.О. Максимович, з латинської мови – М.Ю. Якубович, грецької – І.Я. Нейкірх. Другий комітет на чолі з деканом фізико-математичного факультету С.Ф. Зеновичем екзаменував з математики (Г.В. Гречина), фізики (В.П. Чехович), німецької мови (В.Ф. Федоров); третій комітет під керівництвом Г.М. Даниловича – з географії та статистики (С.М. Орнатський), логіки (О.М. Новицький), історії (О.О.Федотов-Чеховський), французької мови (С.М. Орнатський) [26].

Іншим інструктивним листом Ради на ім'я попечителя Київського навчального округу № 762 від 26.07.1839 р. для прийому вступних випробувань також було створено три екзаменаційні комітети. Перший під керівництвом декана О.М. Новицького екзаменував абітурієнтів із закону Божого, священної та церковної історії. Для здобувачів греко-російського віровчення – І.М. Скворцов, римо-католицького – законоучитель римо-католицького

віровчення при Київській 1-й гімназії. З курсу російської словесності під керівництвом М.О. Максимовича, латинської та грецької мови – І.Я. Нейкірха. Другий комітет на чолі з О.О. Федотовим-Чеховським – з історії (О.І. Ставровський), географії та статистики (О.О. Федотов-Чеховський), французької мови (В.Ф. Домбровський). Третій комітет на чолі з Р.Е. Траутфеттером – з математики (М.А. Дьяченко), фізики (О.М. Тихомандрицький), німецької мови (Р.Е. Траутфеттер) [27].

У 1840 р. термін подання клопотань для вступу до університету було призначено з 15 липня до 1 серпня. Початок іспитів – з 22 липня у складі трьох комітетів. Перший – під керівництвом декана І.Я. Нейкірха здійснював випробування з закону Божого (І.М. Скворцов, Г.П. Головинський), російської словесності (М.Т. Костирь), латинськоъ та грецької словесності (І.Я. Нейкірх). Другій комітет на чолі з проректором С.М. Орнатським – з логіки (О.М. Новицький), всесвітньої та російської історії (О.І. Ставровський), географії та статистики (В.Ф. Домбровський), французької мови (С.М. Орнатський). Третій комітет під керівництвом декана В.Ф. Федорова – з математики (М.А. Дьяченко, О.М. Тихомандрицький), фізики (В.П. Чехович), німецької мови (В.Ф. Федоров) [11, 2, 17 – 17 зв.).

Рішенням Ради Київського університету № 355 від 04.04.1841 р. було регламентовано термін подання клопотань для вступу з 1 липня до 1 серпня. Іспити передбачалося розпочати з 22 липня. Для проведення вступної кампанії було створено також три комітети. Перший, на чолі з деканом О.О. Федотовим-Чеховським, екзаменував у законі Божому, священній та церковній історії. Абітурієнти православного віровчення – під керівництвом І.М. Скворцова, римо-католицького – під керівництвом Г.П. Головинського. До функціональних обов’язків екзаменаційної комісії першого комітету входив прийом іспитів з російської словесності (М.Т. Костирь), латинської та грецької мови (О.К. Деллен). Другий комітет на чолі з деканом О.М. Новицьким екзаменував з логіки (О.М. Новицький), всесвітньої та російської історії (В.Ф. Домбровський, М.Д. Іванішев), географії та статистики (О.І. Ставровський), французької мови (О.Ф. Міддендорф). Третій комітет під керівництвом декана Р.Е. Траутфеттера – з математики (М.А. Дьяченко, О.М. Тихомандрицький), фізики (В.П. Чехович), німецької мови (Р.Е. Траутфеттер) [12, 1 – 1зв., 17 – 18].

Статутом було визначено вимоги до здобувачів наукових ступенів кандидата, магістра та доктора. Так, студентам, котрі закінчили з відзнакою повний курс наук, могли безпосередньо присвоїти ступінь кандидата. Інших

студентів, а також ліцеїстів, які отримали позитивні атестати та право на класний чин, допускали до випробування на кандидатський ступінь. Через рік після присудження ступеня кандидата наук здобувачі мали право брати участь у випробуванні на ступінь магістра, а ще через рік – доктора. Здобувачі наукових ступенів, які не слухали лекцій в університеті або ліцеї, мали, насамперед, скласти студентські іспити. Іноземці зі ступенем доктора наук допускалися до складання іспитів спочатку на ступінь магістра, а через рік після присудження останнього – доктора [2, 26 – 28]. Для здобуття ступеня кандидата наук необхідно було подати документи про народження, стан і поведінку (останнє для осіб, які не були студентами Київського університету); магістра – диплом кандидата наук і свідоцтво про поведінку; доктора – диплом магістра та свідоцтво про поведінку [8].

Зауважимо, що професорсько-викладацький склад університету мав, окрім наукових, ще й державні чини. Зокрема, ректор упродовж перебування на посаді вважався чиновником 5-го класу, якщо вищого чина не мав. Ординарні професори – 7-го, екстраординарні й ад'юнкти – 8-го. Викладачі з науковими ступенями під час вступу на державну службу затверджувалися в таких чинах: доктори – чиновник 8-го класу, магістри – 9-го, кандидати – 10-го. Студентам, котрі успішно закінчили університетський курс, присвоювали чин 12-го класу. Проте слід зауважити, що присвоєння чинів науковцям медичної, ветеринарної та фармацевтичної галузі відбувалося згідно з особливим Положенням [2, 30].

Заслуговує на особливу увагу статутне положення щодо створення особливих установ при університеті, згідно з яким передбачалося заснування двох інститутів – педагогічного та медичного, а також наукових товариств. Метою створення педагогічного інституту було поглиблення освіти майбутніх учителів для гімназій і повітових училищ. Зарахування відбувалось один раз на рік за призначенням Ради та з дозволу попечителя. Окрім вивчення теоретичного блоку акцентувалася увага на вагомості практичної підготовки. Так, студенти опановували практичні вправи обраної галузі науки, писали твори, виголошували промови, давали уроки. Зауважимо, що до педагогічної практики в навчальному закладі, але за згодою попечителя, могли бути допущені й своєкоштні студенти, які виявили бажання працювати в училищній установі. У цілому ж педагогічний інститут мав здійснювати підготовку не менше 20 казеннокоштних студентів. Випускники були зобов'язні прослужити не менше 6-ти років в училищному відомстві [2, 36 – 38]. Протягом 1838 р. до інституту на казенне утримання було прийнято 21 чоловік, з них 3-х пансіонерів [5, 114].

Статут 1835 р. регламентував відкриття при медичних факультетах медичних інститутів. У Київському університеті св. Володимира медичний факультет було відкрито в 1842 р., проте заснування першого класу медичних наук припадає на кінець 1841 р. [4, 128 – 129].

Функціонування наукових товариств спрямовувалось на вдосконалення діяльності певних галузей науки, а саме: товариство російських старожитностей, мінералогічне товариство тощо. Зазначеним товариствам надавалася право мати дійсних, почесних членів і кореспондентів з російських підданних та іноземців [2, 38 – 39].

Проектом статуту 1833 р. передбачалося створення спеціальної виховної установи – Інституту казеннокоштних студентів кількістю 50 осіб [3]. Зазначена норма була збережена. Проте Рада університету вважала, що ті студенти, які готувалися до державної діяльності за напрямом "Правознавство", вступали на юридичний факультет й утворювали юридичний інститут університету св. Володимира. Останній у процесі внутрішнього управління керувався однаковими правилами з педагогічним інститутом. Окрім опанування теоретичного блоку, студенти виконували практичні вправи під керівництвом одного з професорів. Випускники юридичного інституту зобов’язані були прослужити 6 років за направленням керівництва, а саме: ті, хто сповідували греко-російську та греко-уніатську віру – у Київській, Волинській та Подільській губерніях; ті, хто сповідували римо-католицьку віру – в усіх інших губерніях. Зауважимо, що для тих, кого направляли працювати до Сибіру, термін служби скорочувався вдвічі. Вони користувалися всіма правами та перевагами, що надавалися для працівників Сибіру [6, 58 – 58 зв.].

Висновки. Отже, судячи з проаналізованих документів, ми доходимо висновку, що освітня діяльність Київського університету в дискурсі правового регулювання протягом 1838 – 1841 рр. лише частково зумовлювалась дією положень Загального Статуту російських імператорських університетів 1835 р. Про це свідчить факт внесення Радою установи змін до окремих положень Загального Статуту. Характерними були також певні міждокументальні суперечності на нормативно-правовому рівні (визначення терміну повноважень окремих керівників освітньої установи). До безсумнівного позитиву відносимо появу окремих розділів про педагогічний, медичний, юридичний інститути університету св. Володимира, заснування спеціальних наукових товариств, проходження практики казеннокоштними студентами, читання публічних лекцій з технічних наук.

Вивчення науково-теоретичних джерел дає нам можливість визначити іншу *тенденцію* розвитку освітньої діяльності досліджуваної установи обраного періоду – *структурно-змістової,* що відображає подальшу структуризація адміністративно-освітнього функціонування університету; прагнення до інформаційної ідентичності актових історико-педагогічних джеред законодавчого та громадського спрямування (статутні положення з наказами про призначення/звільнення) тощо. Подальший розвиток освітньої діяльності навчального закладу в дискурсі правового регулювання пов'язаний з уведенням у дію Статуту Київського університету від 15.07.1842 року.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дополнение к сборнику постановлений по Министерству народного просвещения. 1803 – 1864. – СПб.: Тип. Импер. Акад. Наук, 1867. – 1096 с.

2. Общий Устав Императорских российских университетов. – СПб.: Тип. Импер. Акад. Наук, 1835. – 50 с.

3. Проект устава университета св. Владимира // Журнал Министерства народного просвещения. – 1834. – № 2. – С. CI – CXXIII.

4. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения.– С.-Пб.: Тип. В.С. Балашёва, 1876. – Т. 2: Царствование императора Николая I. 1825 – 1855. Отд. 2. 1840 – 1855. – 1648 с.

5. Годовой отчёт университета св. Владимира за 1838 год. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 46. – Арк. 1 – 174.

6. Дело канцелярии попечителя Киевского учебного округа относительно распространения отдельных параграфов Общего Устава Императорских российских университетов на университет св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 3. – Спр. 336. – Арк. 2 – 308.

7. Ежемесячные донесения инспектора студентов университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 48. – Арк. 1 – 83.

8. Замечания Совета Императорского университета св. Владимира, сделанные при рассмотрении Положения об испытании на учёные степени, Высочайше утверждённого 28.04.1837 года. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 278. – Спр. 258. – Арк. 4 – 17.

9. Кондуитные списки студентов университета св. Владимира за 1840/41 акад. год. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 7. – Спр. 9. – Арк. 1 – 42. – Зв.

10. Кондуитный список студентов университета св. Владимира за 1-е полугодие 1839/40 акад. года. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 6. – Спр. 6. – Арк. 2. – Зв. 11.

11. О времени испытания для поступления в университет св. Владимира и о принятия в студенты университета в 1840 году. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 6. – Спр. 105. – Арк. 1 – 167.

12. О времени испытания в университет св. Владимира и о принятии в число студентов в 1841/42 году. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 7. – Спр. 136. – Арк. 1 – 147.

13. О мемориях и делах, производившихся в Совете и Правлении университета св. Владимира и Совете лицея кн. Безбородько в 1839 году. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 69. – Арк. 1 – 31.

14. Отчёт университета св. Владимира за 1839 год. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 49. – Арк. 1 – 162.

15. Отчёт университета св. Владимира за 1840 год. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 51. – Арк. 1 – 181.

16. Отчёт университета св. Владимира за 1841 год. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 53. – Арк. 2 – 174.

17. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 17.11.1838 года № 12487 о назначении А. Тихомандрицкого и Н. Иванишева адъюнктами университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 310. – Арк. 12. – 12 зв.

18. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 23.03.1838 года № 3506 относительно приёма в университет без испытаний выпускников Первой Киевской гимназии. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 68. – Арк. 3. – 3 зв.

19. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 02.02.1839 года № 1341 об утверждении ординарного профессора С. Богородского проректором, И. Даниловича деканом юридического факультета университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 41. – Арк. 5

20. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 22.06.1839 года № 6808 об утверждении ординарного професора университета св. Владимира С.Н. Орнатского деканом юридического факультета. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр.203. – Арк. 6.

21. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 25.07.1839 года № 8115 об утверждении Императором К. Неволина в звании ректора университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 201. – Арк. 12. – 12 зв.

22. Письмо министра народного просвещения попечителю Киевского учебного округа от 28.03.1840 года № 3203 об утверждении М. Сычугова инспектором студентов университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 195. – Арк. 26.

23. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 29.11.1841 года № 12002 об утверждении Императором К. Неволина в звании ректора университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 7. – Спр. 241. – Арк. 17. – 17 зв.

24. Письмо попечителя Киевского учебного округа Совету университета св. Владимира от 24.11.1841 года № 5633 об избрании ректора, проректора, деканов университетов Дерптского и св. Владимира на 4 года. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 280. – Спр. 244. – Арк. 1.

25. Письмо ректора университета св. Владимира исправляющему должность инспектора студентов от 09.03.1840 года об установлении платы за обучение своекоштных студентов. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 478. – Спр. 23. – Арк. 1.

26. Письмо Совета Императорского университета св. Владимира попечителю Киевского учебного округа от 02.04.1838 года № 365 относительно организации вступительной кампании в 1838 году. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 136. – Арк. 1. – 2 зв.

27. Письмо Совета Императорского университета св. Владимира попечителю Киевского учебного округа от 26.07.1839 года № 762 относительно производства испытания для желающих поступить в университет. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 252. – Арк. 1. – 1 зв.

РОЗДІЛ ІІ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

УДК 371.315.6

С.Е. Генкал
Сумський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

У статті здійснений аналіз проблеми цілепокладання в учнів профільних класів. Порівнюються традиційні та авторський підходи до визначення мети освітньої діяльності з урахуванням принципу суб'єктності в межах особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу. Пропонується один із шляхів формування в учнів умінь цілепокладання під час виконання індивідуальних освітніх проектів.

The article touches upon the problem of forming aims of the pupils' activity in specialized classes. Traditional and author's approaches to the definition of aim of activity with regard for the principle of subjectiveness in the frame of personally-oriented teaching are compared in the article. The author proposes one of the ways of forming pupils' aims of activity based on the individual educational projects.

Основою розвитку суспільства є освіта, тому питання, що пов'язані із забезпеченням її якості, мають провідне значення для держави. Сучасний етап соціально-економічного розвитку нашої країни зумовлює нові вимоги до якості освіти – формування творчої, активної, самостійної і відповідальної за якість свого навчання особистості. Вирішальну роль у цьому відіграє підвищення результативності самостійної пізнавальної діяльності учнів, яка у свою чергу має ґрунтуватися на врахуванні цілей тих, хто навчається, їх пізнавальних потреб та інтересів.

Проблема самостійної пізнавальної діяльності відображенна в дослідженнях Г.А. Гарбар, Ю.Б. Гіппенрейтер, М.С. Головань, Л.В. Жарової, С.Г. Заскалєти, С.В. Захарова, С.В. Каяліної, Л.О. Лісіної, В.І. Лозової, Л.І. Лутченко, М.В. Паюл, П.І. Підкасистого, О.Я. Савченко, С.О. Семерікова, Т.І. Шамової, Г.І. Щукіної та ін. Дослідники вказують на нерозривний зв'язок самостійної пізнавальної діяльності учнів із пізнавальними потребами, інтересами, мотивами, метою, пізнавальною активністю та самостійністю. Аналіз літературних джерел та досвіду шкільної практики дає підстави стверджувати, що зусилля науковців та педагогів-практиків спрямовані на розробку дидактичних, методичних, організаційних аспектів самостійної пізнавальної діяльності учнів та підвищення її ефективності.

Проте вважаємо за потрібне зазначити, що у навчально-виховному процесі освітні цілі учнів не є предметом уваги дослідників та вчителів, оскільки, з одного боку, важко враховувати освітні цілі кожного учня, а з другого – вчителі приділяють увагу переважно формуванню в учнів знань, умінь, навичок. Однак характер самостійної пізнавальної діяльності учнів визначається вмінням ставити адекватні і реальні цілі освітньої діяльності.

Тому виникає суперечність між тим знаннєвим та діяльнісним потенціалом, який повинен бути в майбутніх випускників школи, й усвідомленими та набутими ними у процесі навчання вміннями цілепокладання.

Розв'язання суперечності вбачається у цілеспрямованому пошуку шляхів формування в учнів умінь цілепокладання, що є метою статті. Досягнення мети передбачає: порівняння традиційних і новітніх підходів до цілепокладання; розгляд особливостей формування в учнів профільних класів умінь цілепокладання.

Самостійна пізнавальна діяльність учнів профільних класів відбувається у результаті перебігу таких її складових: потреби, інтереси – мотив – мета – діяльність – результат. Отже, мета є центральною ланкою пізнавального процесу та забезпечує його логіку [2]. Ефективність пізнавального процесу залежить від його організації, що забезпечить гарантоване досягнення дидактичних й особистісних освітніх цілей учнів.

Орієнтація навчання на цілі спричинює появу стійкого зворотного зв'язку, що стає фактором контролю за розвитком навчально-виховного процесу. Відповідно до цього навчально-виховний процес передбачає: постановку цілей та їх максимальну конкретизацію; спрямованість на навчальні цілі; орієнтацію навчальних цілей, а разом з тим й навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінювання результатів, корекція навчання; підсумкова оцінка результатів. Проте реалізація принципу суб'єктності в контексті особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу вимагає врахування не тільки дидактичних цілей учителя, але й освітніх цілей учня.

Вплив традиційних підходів до організації навчально-виховного процесу спричинив необхідність розв'язання дидактичних проблем на шляху управління пізнавальним процесом з чітко поставленими цілями, досягнення яких піддається опису і визначенню [3].

Звернемося до традиційних способів постановки цілей.

Найчастіше визначення цілей відбувається через зміст матеріалу. Наприклад,

“вивчити процес фотосинтезу”. Чи можна, виходячи з такого формулювання, з’ясувати, як досягається мета. Ми вважаємо, що таке формулювання досить розпливчасте, тому, як досягається мета з’ясувати неможливо.

Другий спосіб – визначення цілей через діяльність учителя. Наприклад, “ознайомити учнів з будовою...”, “сформувати в учнів уміння...”. Визначення мети у такий спосіб не вимагає перевірки результату, тому що результати не передбачені даним способом постановки мети.

Наступний спосіб – визначення узагальнених освітніх цілей, що зумовлюють розвиток внутрішніх процесів: інтелекту, емоційно-вольової сфери, особистості учня в цілому. Наприклад, формулювання цілей такого типу потребують конкретизації: “сформувати вміння узагальнювати…”, “розвивати самостійність у процессі…”, “формувати інтерес до…”.

Не відповідає результату навчання, його наслідкам визначення цілей через освітню діяльність учнів. Наприклад, мета – “закріплення матеріалу...”.

Постановка цілей через зміст матеріалу, через діяльність учителя та освітню діяльність учнів не дає повного уявлення про результати, що планує вчитель, отже, існує певна невідповідність між цілепокладанням і цілездійсненням. Формулювання узагальнених освітніх цілей, що передбачають розвиток особистості учня, виходить за межі повсякденного освітнього процесу і не свідчить про досягнення результату.

Найбільш продуктивним, що відповідає принципу суб’єктності, на наш погляд, є визначення цілей через результати навчання, що відображені в конкретних пізнавальних діях учнів.

У нашому дослідженні ми приділяли велику увагу формуванню вмінь учнів профільних класів ставити адекватні цілі та їх досягати під час виконання індивідуальних освітніх проектів, що розглядаються нами як засіб організації самостійної пізнавальної діяльності. Індивідуальні освітні проекти характеризуються: цілеспрямованістю – перспективною метою проекту є самореалізація та самовизначення; елективністю – провідною умовою є вільний вибір та пізнавальні потреби учня; ретельним плануванням кожного етапу та результату індивідуального освітнього проекту; динамічністю – освітній рух відбувається від початку до одержання запланованого результату; певним інтелектуальним, евристичним, проблемним, творчим навантаженням; варіативністю – індивідуальні освітні проекти учнів відрізняються складністю, змістом, цілями, методами та засобами дій, формами презентації. Отже, індивідуальні освітні проекти спрямовані на гарантоване досягнення учнями освітніх цілей під час самостійної пізнавальної діяльності.

Як зазначалося, пізнавальний процес має певну логіку. Першим його етапом є виникнення пізнавальних потреб, інтересів, далі – мотивів, потім – мети, на основі якої здійснюється діяльність, що спрямована на конкретний результат.

Реалізація принципу суб'єктності полягає у відповідності мети індивідуального освітнього проекту пізнавальним потребам і пізнавальним інтересам, які в учнів профільних класів пов'язані з майбутньою професією. Широкі пізнавальні потреби із часом трансформуються у пізнавальні, професійні і відповідно до них може коригуватися мета діяльності. Особливістю індивідуального освітнього проекту є те, що він має дві мети: одна належить учню, друга – вчителю. Метою вчителя є розвиток особистості учня, надання можливості учню усвідомити рівень готовності до подальшої професійної діяльності та формування уявлення про перспективи діяльності в освітньому та соціальному просторі.

На основі мети учня відбувається розробка теми проекту та ретельне планування перебігу дослідження. Мета діяльності, сформульована учнем виконує функцію управління, корекції та регуляції під час проходження учнем етапів самостійної пізнавальної діяльності та на її основі відбувається втілення мотиву, що забезпечує поступовий розвиток самостійної пізнавальної діяльності. "Цілі – це кінцеві і проміжні результати тих дій учнів, що очікуються та приводять до реалізації мотивів" [4, 18 – 28].

Мета спонукає учнів до творчої самостійної діяльності. При цьому учень досягає нового щабля у навчальному пізнанні та крокує до нового етапу діяльності, що визначає вищий рівень інтелектуальних і творчих досягнень. Якщо функція корекції спрямовує діяльність учнів на кожному етапі відповідно до бажаного результату, то функція регуляції полягає у забезпеченні можливості оволодіння предметним змістом та у самостійному освітньому русі учнів.

Робота учнів над проектами спирається на суттєву особливість самостійної пізнавальної діяльності учнів, які виконують індивідуальні освітні проекти, – здатність уявляти головну (перспективну) мету, трансформувати її в цілі окремих етапів проекту, завдання, плани, актуальні настанови. Учні послідовно крокують через проміжні цілі до кінцевої (професійно визначитися, випробувати себе в освітній діяльності, самореалізуватися).

У процесі самостійної пізнавальної діяльності відбувається зміна цілей за їх рівнями: широкі пізнавальні цілі змінюються у навчально-пізнавальні завдяки тому, що вчитель дає учням змогу задовольнити пізнавальні інтереси і потреби, ті, у свою чергу, перетворюються у цілі самоосвіти, що

трансформуються у соціальні цілі. Усвідомлення учнями цілей приводить їх до вибору змісту, плану, засобів діяльності.

Найбільш значущим елементом самостійної пізнавальної діяльності учнів під час виконання індивідуальних освітніх проектів є особистісне цілепокладання. Передумовами формування особистісно значущої мети є: виникнення пізнавальних потреб; спрямованість на об'єкт цілепокладання (проблему, явище, процес, культурно-історичний факт); впевненість у значущості даного об'єкта.

"Цілепокладання у роботі над проектом – це встановлення учнем головних цілей і завдань на кожному етапі роботи", – зазначає Н.В. Альохіна [1, 30].

Цілепокладання передбачає: уміння формулювати мету діяльності за її результатом; уміння формулювати мету відповідно до проблеми; вибирати мету з кількох та встановлювати їх взаємодію; обґрунтовувати вибір мети; проводити уточнення мети з урахуванням засобів її досягнення; ранжувати цілі (за терміном досягнення: перспективні, найближчі); уміння звузити та розширити цілі.

Під час створення та реалізації індивідуального освітнього проекту відбувається нарощування цілей за рівнями складності, їх обґрунтованість залежить від особистісної значущості, суспільної корисності, практичності, реальності проекту та свідчить про динаміку самостійної пізнавальної діяльності. Особистісне цілепокладання, яке спирається на результати освітньої діяльності, дозволяє вирішити суперечність між орієнтацією на систему знань як основу навчання та необхідністю особистісного розвитку учнів.

Отже, ефективність самостійної пізнавальної діяльності та реальність результату індивідуального освітнього проекту залежить від процесу особистісного цілепокладання, що є важливим компонентом особистісно зорієнтованого підходу.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

– традиційні підходи до формулювання мети діяльності не забезпечують її реалізацію внаслідок того, що мета не відповідає результату або результат важко проконтролювати;

– залучення учнів до роботи над індивідуальними освітніми проектами, під час якої реалізується принцип суб'єктності, дає можливість ураховувати освітні цілі учня й дидактичні цілі вчителя та забезпечувати діалектичну єдність навчання й викладання.

Перспективним напрямом подальшого дослідження вважаємо розгляд питання про оновлення професійного інструментарію педагога, що забезпечать результативність самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алёхина Н.В. Индивидуальный образовательный проект как средство самоопределения гимназиста: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2000. – 203 с.
2. Генкал С.Е. Особливості і структура самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – С. 167 – 173.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 548 с.

УДК 37.025+371.212.3

Н.П. Дейниченко
Сумський державний
педагогічний університет

АКТИВІЗАЦІЯ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ФІЛОЛОГІВ У СИСТЕМІ МАН

У статті аналізується робота лінгвістичного гуртка в системі Малої академії наук з обдарованими школярами.

The process of a young philologist formation in the SAS system is reviewed in this article.

Обдаровані школярі – це особлива категорія, яка вимагає такого планування роботи, що спрямоване не просто на розвиток мислення, а на формування навичок мислення високого рівня, процес навчання для таких учнів повинен бути не стільки інформативним, скільки розвивальним.

Це питання розглядалося в різних аспектах, але в основному в педагогічних та психологічних науках: розвивальне навчання вивчали Ж. Алексєєва [1], Л. Коваль [8], Л. Скуратівський [15], моделювання мислення стало об'єктом дослідження Н. Амосова [2], Н. Остапенко [13], суть раціональної організації навчальної діяльності розкрив Ю. Бабанський [3], розвиток творчих здібностей описали О. Бабенко [4], І. Волощук [6], Л. Піскорська [14], особистісно-орієнтоване навчання з'ясував С. Босак [5], психологія мислення привернула увагу П. Гальперина [7] та В. Крутецького [9], обдарованості школярів присвячено працю Н. Лейтес [10], пізнавальну активність розглядали В. Лозова [11], В. Онищук [12], А. Щукіна [16]. Але активізація мисленнєвої діяльності обдарованих філологів у системі МАН ще не була предметом спеціального вивчення і стала об'єктом нашого дослідження.

Таким чином, вибір теми визначається як значущістю володіння словом

як однією з найактивніших одиниць мови, так і потребою формування майбутнього україномовного науковця, бо навчання в МАН, пошуково-експериментальна робота під час написання дослідження активізують мисленнєву діяльність філологічно обдарованої особистості.

Не потребує доведення теза про ефективність МАН як однієї з моделей роботи з інтелектуально обдарованою молоддю. По-перше, ця робота розпочинається безпосередньо на лекційних і практичних заняттях. Ефективність діяльності мовознавчої секції в системі МАН залежить від якісно складеного плану роботи. Тому в змісті навчання заплановано ряд теоретичних тем, зокрема, «Науки про мови», «Функції мови», «Українська мова в світі», «Мовна політика в Україні», «Історичні зміни в житті слів» тощо, що відповідають сучасним напрямам розвитку філологічної науки. По-друге, вся діяльність секції проводиться в Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка, кабінет української мови якого має ґрунтовну лінгвістичну навчально-матеріальну базу. Головним надбанням кабінету є багата лексикографія – близько ста словників. Керуючись порадами Максима Рильського – «не бійтесь заглядати у словник, …збирайте, як розумний садівник, дозрілий овоч у Грінченка й Даля», кожен юний науковець виконає будь-яке лінгвістичне завдання.

Але активізація мисленнєвої діяльності слухачів МАН в основному залежить від форм і методів, які становлять важливий компонент навчального процесу. Але перед цим потрібно викликати в слухачів корисні мотиви діяльності, активізувати потреби. Педагогічно правильна організація навчальної діяльності слухачів, використання інноваційних методів і прийомів – важлива умова ефективного засвоєння ними нових знань, вироблення вмінь і навичок, формування світогляду, моральних і ділових якостей сьогоднішнього школяра і завтрашнього активного громадянина. Важливо добирати такі методи і прийоми, щоб вивчення курсу мови було не тільки цікавим, а й активізувалося мислення школярів високого рівня. Тому на практичних заняттях зі слухачами МАН широко використовуються такі прийоми розумової діяльності, як: аналіз, синтез, розуміння, порівняння, зіставлення, групування, узагальнення, класифікація, диференціація, доведення та ін. Наприклад, давши слухачам теоретичні знання, починаємо виробляти на різних видах вправ уміння: прості або складні, тактичні або стратегічні, загальні або специфічні, репродуктивні або творчі. Щоб слухачі активно мислили, використовуємо такі різновиди навчальних дій:

- організаційні прийоми (організація робочого місця, організація себе й налаштування на діяльність, планування своїх дій);
- первинні логічні прийоми мислення (виділення різних властивостей предметів і явищ, порівняння, виділення наслідків, підведення під поняття, узагальнення, класифікація);
- загальнодіяльнісні вміння (вміння слухати і сприймати інформацію, раціонально запам'ятовувати її; логічно міркувати, вміння використовувати цю інформацію);
- оцінні вміння (знаходити та виправляти помилки, здійснювати самоперевірку).

Ці та інші учнівські дії повинні навчити їх здатності самостійно аналізувати інформацію.

Активізації мисленнєвої діяльності слухачів та змінам у різних розумових операціях сприятимуть опорні дієслова в завданнях. Щоб **відтворювати знання або впізнавати відому інформацію**, у вправах використовуємо такі дієслова: *визначити, відтворити, ідентифікувати, перерахувати; впізнати, повторити, показати, встановити.* Щоб **виявити розуміння та інтерпретацію мовного матеріалу,** в завдання вводимо такі дієслова: *класифікувати, порівняти, продемонструвати, перефразувати, підсумувати, розпізнати, розмістити, перевірити.* Щоб **уміти використовувати набуті знання на практиці**, застосовуємо під час виконання вправ такі дієслова: *проілюструвати, модифікувати, застосувати, встановити співвідношення, оперувати*. Щоб **уміння перетворилися в навички, в мислення високого рівня**, здійснюємо **аналіз** (це дієслова у вправах: *проаналізувати, протиставити, диференціювати, виділити категорії, вивести формулу, зробити умовивід),* **синтез** *(скомпонувати, сконструювати, схематизувати, винайти, розвинути, обговорити, висунути гіпотезу)* та **оцінювання** *(дати оцінку, оцінити, довести, визначити цінність, передбачити, відстояти думку)* матеріалу.

Другий напрям активізації мисленнєвої діяльності слухачів МАН – науковий. У ньому виділяємо три рівні: **початковий,** де слухачі отримують загальні знання з основ наук, набувають навички пошукової, дослідницької, експериментальної роботи, визначають тему пошуку; **основний,** на якому слухачі розвивають свої інтереси й нахили до наукових досліджень, беруть участь у зустрічах з викладачами кафедр, у засіданнях наукових гуртків кафедр, захищають на засіданнях секції свої наукові роботи; **підсумковий,** коли слухачі

беруть участь у конкурсі, публікують свої дослідження.

На процес активізації мисленнєвої діяльності обдарованих слухачів у системі МАН впливає й особистість керівника гуртка. Він повинен володіти організаційними вміннями, за допомогою яких здійснювати не тільки загальне керівництво процесом пізнання, належне інформування слухачів, а й забезпечити готовність кожного гуртківця уже в новій, нешкільній, ситуації брати участь у навчальному процесі й науковій роботі в МАН. Викладач на власному прикладі показує, як треба будувати гіпотези та обґрунтовувати їх, опрацьовувати інформацію з різних джерел, розуміти й інтерпретувати матеріал, помічати мовні огріхи й формувати мовні норми. Тільки уникаючи репродуктивних методів у своїй роботі, керівник гуртка прагне активізувати мислення юних філологів. Чим більше буде мовних перешкод, бар'єрів, поставлених викладачем, тим швидше слухачі відчують необхідність у нових знаннях. Тільки неординарний викладач може активізувати мислення юних філологів.

Забезпечення єдності навчальної й наукової роботи в системі МАН, яка є безпосереднім продовженням шкільної діяльності, може гарантувати за наявності в школяра позитивного ставлення до навчального предмета всебічний розвиток учня, вдосконалення його здібностей та обдарувань. Завдання ж керівника секції – мобілізувати свої знання, досвід; узагальнити наукові надбання мовознавців, педагогів, психологів і в науково-популярному стилі подати їх слухачам МАН, бо тільки висока цілеспрямована організація навчальної й наукової діяльності активізує мисленнєву діяльність, закладену в кожної дитини самою природою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва Ж. Розвивальне навчання – основа формування творчої особистості // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 5. – С. 17 – 19.
2. Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. – К.: Наук. думка, 1965.
3. Бабанский Ю. Рациональная организация учебной деятельности. – М., 1981.
4. Бабенко О. Розвиток творчих здібностей учнів // Дивослово. – 2001. – № 11. – С. 28, 45 – 46.
5. Босак С. Особистісно-орієнтоване навчання – в практиці // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 8. – С. 37 – 41.
6. Волощук І. Структура творчих здібностей особистості // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 6. – С. 47 – 52.
7. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – 472 с.
8. Коваль Л. Розвивальне навчання у практиці // Дивослово. – 2002. – № 10. – С. 24 – 30.
9. Крутецкий В.А. Вопросы психологии способностей. – М., 1964.
10. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников. – М.: Академия, 2000. – 320 с.

11. Лозова В. Пізнавальна активність школярів. – Х.: Основа, 1990. – 89 с.
12. Онищук В. Активізація навчання старшокласників. – К.: Рад. школа, 1978.
13. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 6. – С. 41 – 46.
14. Піскорська Л. Розвиток духовності, творчих здібностей шкільної молоді // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 2. – С. 46 – 48.
15. Скуратівський Л. Розвивальний потенціал нової системи навчання й оцінювання досягнень учнів з української мови // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 5. – С. 49 – 51.
16. Щукина А. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Педагогика, 1979. – 178 с.

УДК 372.881.116 (477)

В.Ф. Дороз
Інститут філології
Бердянського державного
педагогічного університету

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЗНАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті зосереджено увагу на осмисленні проблеми становлення культурної ідентифікації особистості й адаптації в умовах сучасного полікультурного суспільства, вихованні культури толерантних взаємовідносин через формування соціокультурних знань на уроках української мови.

The problem of forming of personality's cultural identification and adaptation in the condition of modern polycultural society, education of tolerant interrelation culture through the formation of sociocultural knowledge at Ukrainian lessons is considered in the article.

Роль української мови в суспільстві визначається особливостями мови як націєтворчого та державотворчого фактора, вагомого чинника формування особистості громадянина України. Як рідна мова етносу, вона водночас є своєрідним національним кодом, який об'єднує всіх громадян України. Для соціалізації громадян різних національностей, стимулювання їх інтелектуального внеску в науковий потенціал, інтеграції в культуру українського народу має неабияке значення вільне володіння державною мовою – важливою складовою соціально-культурної діяльності.

Усвідомлення важливості та значущості оволодіння державною мовою представниками національних спільнот, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми значною мірою визначають зміст, структуру й методику шкільного

навчання української мови, основна мета якого – «створення оптимальних умов для становлення духовно багатої особистості, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, вільно орієнтується у всезростаючому інформаційному потоці, вміє формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ (у тому числі суспільних), давати їм адекватну оцінку, самонавчатись і самовдосконалюватись» [1, 4]. Оскільки оволодіння державною мовою є важливою складовою соціально-культурної діяльності, то «мовна освіта національних меншин ставить за мету навчити розумінню нової культури (*міжкультурного взаєморозуміння*) та допомогти оволодіти *міжкультурною комунікацією*, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої культури» [1, 4]. Передбачається, що учні національних меншин мають досягти визначеного програмою рівня україномовної комунікативної компетенції, яка дозволяє їм стати учасниками міжкультурного спілкування в багатонаціональній державі.

Україномовна комунікативна компетенція особистості – це не просто відомості про державну мову, а досягнутий мовленнєвий досвід, мовленнєва (дискурсивна) діяльність як ознака соціалізації громадян України. Соціалізація як «процес формування особистості, змін в її психіці та свідомості під цілеспрямованим впливом виховання, а також умова й спосіб життя, усвідомлення і засвоєння культури, її норм і вимог, ідеалів і цінностей, інтересів і потреб тощо включає і процес засвоєння мови» [8, 16 – 17]. Мовленнєва (комунікативна) поведінка особистості детермінована етнокультурно. Соціалізація особистості – це також і виховання уваги до співрозмовника: той, що говорить, має зважати на рівень знань слухача, враховувати, що йому відомо і що не відомо, та залежно від цього будувати своє мовлення. Такі відомості у шкільній мовній освіті представників національних спільнот або зовсім відсутні, або систематизовані на мінімальному рівні.

У межах пропонованої статті зосереджено увагу на осмисленні проблеми становлення культурної ідентифікації особистості й адаптації в умовах сучасного полікультурного суспільства, вихованні культури толерантних взаємовідносин через формування соціокультурних знань на уроках української мови. Важливим є до дидактичний потенціал процесу формування україномовної комунікативної компетенції учнів національних меншин в умовах міжетнічного культурного спілкування.

Проблеми формування особистості завжди були і залишаються у полі зору педагогічної науки. Помітною ознакою останніх років є їх розгляд з позицій потреб національної школи (Ю. Бондаренко, А. Градовський, Л. Кузубенко, А. Мартинець, О. Слоньовська, А. Фасоля та ін.), а також поява досліджень, у яких аналізуються шляхи і методи формування не окремих рис і якостей духовного світу, а складових загального плану, зокрема національної свідомості (Л. Мацько, У. Нетаврована, Л. Паламарчук, Л. Скуратівський).

Проте осмислення проблеми становлення культурної ідентифікації особистості й адаптації в умовах сучасного полікультурного суспільства, виховання культури толерантних взаємовідносин через формування соціокультурних знань усе ще, на жаль, перебуває поза увагою науковців і вчителів-практиків.

Нагальним є оновлення змісту мовної освіти учнів національних спільнот, оскільки потребує трансформації технологій навчання мови (рідної, державної, іноземної), спрямованого на формування комунікативної особистості, адаптованої до конкретних соціальних умов. Система мовної та мовленнєвої підготовки сучасного випускника школи зумовлена станом і тенденціями розвитку суспільства та має відповідати його запитам.

На сьогодні актуальним є формування толерантності у міжособистісному спілкуванні, етнічному і релігійному відношеннях на уроках навчання будь-якої мови. З цією метою важливими й необхідними для учнів різних національностей будуть соціокультурні знання.

Як результат поверхового осмислення вчителями-словесниками поняття «соціокультурні знання», не говорячи вже про роль таких знань у формуванні толерантності учнів у полікультурному середовищі, 39 з 53-х опитаних учителів української мови зазначали, що соціокультурні знання – це немовленнєві знання певної культури, 12 осіб відповіли, що це знання фактів з історії, географії, економіки, традицій, літератури, мистецтва, і лише 2 – що це знання важливих для спілкування особливостей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови. Немає і чіткого розуміння змісту понять «національна самосвідомість», «толерантність».

Тому першим кроком на шляху створення системи роботи з формування толерантності учнів у полікультурному суспільстві за допомогою соціокультурних знань повинно бути чітке усвідомлення понять «національна самосвідомість», «толерантність», «соціокультурні знання».

Гармонійний розвиток особистості – це не пропорційний розвиток його

складових, а розвиток тих, які є визначальними для формування особистості. Для учнів різних національностей, зважаючи на реалії сьогодення, це насамперед *національна самосвідомість*, категорія, сутність якої полягає в усвідомленні людиною своєї приналежності до певної нації.

Національна самосвідомість формується на основі знання мови, історії, культури, власної ментальності, знання ментальності інших народів (насамперед тих, які мешкають поруч), розуміння місця України, її історії, культури серед інших країн та їх історії, культури. Національна самосвідомість виконує інтегруючу роль, об'єднуючи всі три сфери духовного світу особистості, саме це, а не тільки мова, територія чи будь-які інші ознаки є умовою збереження ідентичності нації.

Поняття «*толерантність*» ми розглядаємо в тісному зв'язку з категорією «полікультурність», оскільки створюються ті ж особливі умови, у яких відбувається формування толерантності сучасного підростаючого покоління. Толерантність тісно пов'язана з темою дотримання прав людини, з можливостями співіснування різних поглядів, тобто плюралізму.

Толерантність – ідеал, якого суспільство має прагнути як у стосунках між окремими людьми, так і на рівні сім'ї та школи. Декларацією принципів терпимості», що була прийнята ЮНЕСКО в 1995р. [3] пропагується зміцнення духу терпимості, формування відвертості у школах та у вищих навчальних закладах, у рамках формальної та неформальної освіти. У цьому відношенні значна роль відводиться міжкультурній комунікації, що покликана сприяти поліпшенню взаємопорозуміння між представниками різних етносів, розповсюдженню цінностей толерантності та зміцненню солідарності в багатонаціональному суспільстві.

Важливим кроком на шляху до формування толерантності школярів у полікультурному суспільстві є розуміння вчителем механізму та визначення шляхів її формування.

Вихідним моментом з'ясування змісту та структури формування толерантності учнів у полікультурному суспільстві є *знання*. На основі знань про свої національні ознаки (мову, історію, культуру, особливості менталітету) й ознаки інших спільнот в особистості формується поняття «ми – вони», які можна назвати основою національної ідентифікації.

Знання учнів зберігаються у свідомості у вигляді когнітивних структур, які є певною змістовою формою кодування і збереження інформації. Інформація, кодована та збережена у вигляді когнітивних структур, включає знання й уявлення не тільки про реальний світ, але і знання мови та про мову,

тобто пов'язана з мовними й енциклопедичними знаннями. Лінгвісти розрізняють феноменологічні та лінгвістичні когнітивні структури:

– *феноменологічні когнітивні структури* формують сукупність соціокультурних знань і уявлень про феномени екстралінгвістичної та власне лінгвістичної природи, тобто про історичні події, реальні особистості, закони природи, твори мистецтва тощо;

– *лінгвістичні когнітивні структури* перебувають в основі мовної і мовленнєвої компетенції, вони формують сукупність знань і уявлень про закони мови, про її синтаксичну будову, лексичний склад, фонетико-фонологічний устрій, про закони функціонування її одиниць у мовленні.

Когнітивні структури певним чином співвідносяться з різними видами компетенції: формують учнівську компетенцію і становлять її основу. У лінгводидактичній літературі розрізняються, у перше чергу, мовну, мовленнєву, соціокультурну, предметну. Ці компетенції складають ієрархічну структуру, у якій може бути виділений не тільки вищий рівень, але й базовий і проміжний. Отже, мовна, мовленнєва, соціокультурна, предметна компетенції постають елементами базового рівня цієї системи, вони достатньо самостійні та незалежні. Комунікативна компетенція постає як найвища форма опанування мови, як підсумкова мета навчання мови.

Соціокультурна компетенція складається з країнознавчої компетенції – це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, особливостей побуту, звичаїв, традицій тощо), та лінгвокраїнознавчої компетенції, яка передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що і носій мови, і досягати в такий спосіб повноцінної толерантної комунікації.

А.П. Загнітко [4] звертає нашу увагу на те, що певна сполучуваність видів компетенції дозволяє говорити про компетенції «вищого порядку»:

– (мовна + мовленнєва) + предметна = соціолінгвістична;

– предметна + соціокультурна = стратегічна і под.

Мовна і мовленнєва компетенції формуються насамперед лінгвістичними когнітивними структурами. Предметна компетенція найбільше пов'язана з феноменологічними когнітивними структурами. Але якщо ми спостерігаємо за міжкультурним спілкуванням людей, що мають спільний код, то виявляється,

що їхньої предметної компетенції та феноменологічної когнітивної структури, що притаманні комунікантам, цілком достатньо для адекватного спілкування. Культурна компетенція формується як лінгвістична когнітивна структура, так і феноменологічна в їхньому взаємозв'язку, тобто лінгвістичними когнітивними структурами, за якими перебувають феноменологічні, і, навпаки, феноменологічними, що вербалізуються відповідними лінгвістичними когнітивними структурами. Це насамперед пов'язано з різними культурними предметами, які розглядаються у сукупності їхньої форми (вербального вираження – лінгвістичні когнітивні структури) і змісту (образу, уяви – феноменологічні когнітивні структури).

З різними когнітивними структурами пов'язані й різні «картини світу»: лінгвістичні когнітивні структури беруть участь у формуванні мовної картини світу, у той час, як матеріалом формування концептуальної картини світу виступають феноменологічні когнітивні структури. Останнім притаманне вербальне оформлення, тобто вони виступають у парі з лінгвістичними когнітивними структурами. Лінгвістичні та феноменологічні когнітивні структури під час функціонування взаємозалежні, але в певні моменти людської діяльності на перше місце можуть виступати або лінгвістичні, або феноменологічні когнітивні структури. Наприклад, якщо ми звернемося до проблеми сприйняття тексту, то виявиться, що рівні сприйняття мовленнєвого повідомлення, за А.Р. Лурією [6], також пов'язані з дією когнітивних структур різних типів: на першому рівні наявні процеси розшифровування мовних кодів; на другому рівні відбуваються процеси розшифровування глибинного смислу, який перебуває за повідомленням, що сприймається, й основне навантаження припадає на феноменологічну когнітивну структуру.

На думку О.С. Кубрякової, те саме постає, якщо звернутися до проблеми розмежування розуміння й інтерпретації тексту: у розумінні головну роль виконують лінгвістичні когнітивні структури, під час інтерпретації актуалізуються феноменологічні когнітивні структури (відмінність між розумінням та інтерпретацією може бути визначена так: «Інтерпретація відбувається в загальному контексті пізнавальної й оцінної діяльності людини, на відміну від розуміння, що відбувається з опорою на мову» [5, 5 – 31].

Під час шкільного навчання української мови у школах з багатонаціональним контингентом учнів важливо не забувати, що мовна особистість комуніканта – це репрезентований у мові та мовленні фрагмент свідомості мовця, що містить три рівні: *вербально-семантичний* (системно-структурний), *тезаурусний* (колективний та індивідуальний когнітивний

простір, у якому відбувається ідентифікація й актуалізація отриманих знань) та *мотиваційно-прагматичний* (мотиви й мета мовленнєвого спілкування). Нагадаймо, що тезаурус у широкому розуміння – це енциклопедичні, «фонові» знання про світ; його зміст можна проаналізувати ієрархічно, створивши таку модель: від окремих абстрагованих ознак елементарного характеру на найнижчому рівні до когнітивних супраструктур (фрейми, сценарії, ситуативні моделі та ін.) на найвищому.

Засвоєння мовною особистістю різних типів комунікації також пов'язане з етапами соціалізації особистості (в освітньому розумінні – з етапами навчання). В.А. Маслова називає три аспекти соціалізації особистості: «введення особистості в соціальні стосунки, в яких мовна особистість реалізує культурно-історичні знання суспільства; активна мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами, встановленими етномовною культурою; засвоєння законів соціальної психології народу» [7, 121], які з урахуванням специфіки полікультурної ситуації можуть доповнюватися ще й увагою до національно-культурних проявів тих народів, що живуть поруч.

Знання суспільства та культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, є одним з аспектів знань світу. Разом з тим певне значення для того, хто вивчає мову, має його особлива увага до соціокультурних знань, а надто, коли інші аспекти знань лежать поза попереднім досвідом учня або викривлені стереотипами. Характерні риси певного європейського суспільства та його культури можуть бути пов'язані, наприклад, з такими чинниками, як повсякденне життя (їжа, напої, години прийому їжі, поведінка за столом, публічні свята, робочий час, дозвілля); умови життя (рівень і умови життя, організація соціального захисту); міжособистісні стосунки (статеві стосунки, сімейні структури і стосунки, стосунки між поколіннями, на роботі, між громадою та міліцією, офіційними органами, расові та громадські, між політичними та релігійними угрупованнями); цінності, ідеали, норми поведінки (соціальний клас, соціально-професійні групи, прибутки і спадщина, регіональна культура, охорона, установи, традиції та соціальні зміни, історичні персонажі та події, етнічні, релігійні меншини, національна самобутність, політика, мистецтво, релігія, гумор); мова тіла (знання умовностей, що керують поведінкою, складає частину соціокультурної компетенції того, хто навчається); соціальні правила поведінки (пунктуальність, подарунки, одяг, святкові страви, правила і табу в поведінці та бесіді, тривалість візиту, спосіб завершення візиту); ритуальна поведінка (релігійна практика і ритуали,

народження, одруження, смерть, поведінка публіки та глядача на виставах і церемоніях, урочистості, фестивалі, танці, дискотеки) тощо.

У процесі комунікації люди користуються засобами мови для побудови висловлювань, які були б зрозумілі адресату. Знання лише лексики і граматики недостатньо для того, щоб спілкування було вдалим: необхідно знати ще й умови вживання тих або інших мовних одиниць і їхніх поєднань. Отже, крім власне граматики, носій мови повинен засвоїти «ситуативну граматику», яка визначає використання мови не тільки згідно зі смислом лексичних одиниць і правилами їхнього поєднання в реченні, але й залежно від характеру відношень між мовцем та адресатом, від мети спілкування і від інших чинників, які разом з власне мовними знаннями складають комунікативну компетенцію носія мови.

Не менш важливим аспектом толерантного спілкування є міжособистісне сприйняття. У сприйнятті інших люди користуються деякими узагальненими образами, складеними на підставі власного досвіду, під час засвоєння досвіду найближчого оточення. Особистість прагне у сприйнятті інших мати визначене уявлення про оточуючих людей, що дозволяє певною мірою полегшити процес комунікації. Цей механізм, на думку М. Джелерієвської [2, 11], забезпечує особистість «ключами», які полегшують процес міжособистісного сприймання.

Прагнення людини активно пристосовуватися до постійно змінюваних умов навколишнього середовища формує в неї механізм створення визначеного «банку інформації» про людей та їхні вчинки, що дозволяє в актуальних умовах ефективно вибудувати свою лінію комунікативної поведінки відповідно до умов середовища. Такі утворення М. Джелерієвська називає установками комунікативної поведінки та визначає їх як «готовність суб'єкта до актуалізації чітко спрямованої комунікативної діяльності» [3, 12]. Такі установки створюються протягом усього життя на основі досвіду спілкування і взаємодії з іншими людьми і є для них тими орієнтирами, що дозволяють бути готовими до спілкування в будь-якій ситуації. Формуються вони через контакти в родині, соціальній групі, школі тощо. Таким чином, установка є продуктом впливів, яким людина підлягає з раннього дитинства, її особистого досвіду і взаємодії з іншими людьми. Тому шкільний вік необхідно визначити як період найбільш активного формування установок, а отже, як найбільш важливий період для формування толерантності у взаєминах.

Підлітковий вік – 13 – 17 років – найважливіший вік у психо-соціальному розвитку людини. За підсумками ряду досліджень з проблематики цієї вікової категорії він розцінюється як сенситивний для активної соціалізації особистості (К. Альбуханова-Славська, Л. Божович, Л. Виготський, І. Дубровіна, Б.

Круглов, О. Леонтьєв, А. Мудрик, Д. Фельдтштейн та ін.). Підліток активно включається в доросле життя, формує свою ідентичність, освоює різні соціальні ролі. Його глобальні життєві орієнтації залежать від того, як він буде ставитися до світу в цілому, до себе та інших людей. Позиція толерантності й довіри – це основа для здійснення вибору майбутніх поколінь на користь не конфліктів, а світу, мирного співіснування людства.

Таким чином, у роботі з учнями різних національностей найбільш актуальними на сьогодні будуть проблеми виховання толерантності в міжособистісному та соціальному спілкуванні; формування системи цінностей, широкого світогляду та розвиток навичок культури спілкування і поведінки. Засвоєння учнями позалінгвальної інформації забезпечує усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйманню дійсності.

Своєрідність такого навчання полягає в тлумаченні мовних одиниць як концептів, стереотипів носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів певного світу задля формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної свідомості, поваги до мовних традицій як рідного, так і українського народів і бажання дотримуватися естетичних та етичних норм спілкування.

Отже, соціалізація – основна складова освітнього процесу, під час якого засвоюються культурні досягнення поколінь і формується соціокультурна, мовна компетенція, пов’язана з реаліями сьогодення. Соціалізуватися у полікультурному суспільстві – значить засвоїти досвід як своєї, так і інших національних культур (хоча б тих спільнот, що мешкають поруч), і тоді можна говорити про «вростання дитини у цивілізацію» (за О.Н. Леонтьевим). Соціалізація людини – процес, що триває все життя, але починається він зі шкільної освіти й виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н.В. та ін. Українська мова: Програма для 5 – 12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко. – Чернівці: Букрек, 2005. – С. 4.
2. Джелериевская М.А. Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конфликтных ситуациях. – М.: Смысл, 2000. – С. 11
3. Декларация принципов терпимости. – Париж: ЮНЕСКО, 1995. – 16 с.

4. Загнітко А.П. Сучасні лінгвістичні теорії: Монографія. – Вид. 2-ге, випр. і доп. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. – 219 с.
5. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в языке // Структуры представления знаний в языке. – М.: Наука, 1994. – С. 5 – 31.
6. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Наука, 1975. – 423 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – С. 121.
8. Шульга Н.А. Этническая самоидентификация личности. – К.: Институт социологии НАН Украины, 1996. – С. 16 – 17.

УДК 811.161.2’373.7:37.035.6

Г.А. Каптур
Волинський державний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО МЕНТАЛІТЕТУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

У статті досліджено специфіку вияву національного менталітету в семантиці фразеологічних одиниць шляхом аналізу культурно-національної семантики фразеологізмів; опису культурних конотацій та співвіднесення їх із концептуальним змістом фразеологізму як мовного знака, що відтворює їх у процесі вживання і тим самим несе відомості про сукупну ідентичність культурно-мовної самосвідомості як частини загальнокультурного менталітету українців. Запропоновано систему роботи над українською фразеологією в початковій школі.

In the article the specifity of demonstration of national mentality in semantics of phrazeological units is investigated, by means of analysis of cultural and national semantics phrazeologisms and by description of cultural connotations and correlation with meaning of a phrazeologism as a language unit that reproduces them in coamunicationthe process that, bearing information about the combined identity of cultural - language self-consciousness as a part of nationai cultural mentality of the Ukrainians. The system suggested contributues to enriching pupils’ speech with phraseology and national menyality formation.

Актуальність дослідження визначається увагою до проблем національного самоусвідомлення і самовираження, співвідношення мови і духовної культури, потребою пошуків нових підходів до вивчення фразеологізмів як скарбниці спектра національних конотацій, а також специфікою відображення у фразеології національного менталітету, що становить одну з малодосліджених проблем українського мовознавства. Завдання осягнення культурного самоусвідомлення через мовні засоби відображення концептів культури є актуальним для лінгвокультурологічного

аналізу фразеологізмів та мовних знаків інших типів [5; 7; 8; 9].

У мовознавстві, культурології та філософії мови загальновизнаною є думка про те, що фразеологічний склад є найбільш прозорим для втілюваних лінгвістичними засобами концептів „мови" етнокультури, оскільки в образній основі фразеологізмів відбиваються характерологічні ознаки світобачення, які є складовою частиною поняття "менталітет" [7].

Складові цієї проблеми розроблялися представниками різних наукових напрямів – філософського (В. Буяшенко, В. Капелюшний, Ф. Кессиди), етнокультурного (Л. Гумільов, М. Костомаров, В. Крисько, І. Огієнко), психологічного (В. фон Гумбольдт, А. Воробйов, А. Маркова). Не менш важливим є лінгвістичний аспект вивчення вияву рис менталітету в мовному знакові (праці П. Кононенка, Л. Мацько, В. Мокієнка, О. Почепцова).

Визначення поняття „ментальність" фіксується спеціальними словниками, де подається етимологія слова і його смислове наповнення. Причому тлумачення хоч і збігаються в основному, але є здебільшого дискусійними. У науковій літературі одночасно функціонують два терміни „ментальність" і „менталітет", які найчастіше ототожнюються за кореневою основою, хоч деяка поняттєва розбіжність визначень існує [3]. Одним із атрибутів менталітету є ідентичність, зумовлена серед його носіїв спільністю соціальних умов, у яких формується свідомість. Ідентичність виявляється у здатності людей наділяти однаковими значеннями одні й ті самі явища об'єктивного і суб'єктивного світу, тобто тотожним чином їх свідомо інтерпретувати і виражати одними й тими ж символами. Менталітет – це склад розуму, спосіб думання, світосприйняття будь-якої окремої людини як представника певної спільноти. У спеціальних дослідженнях терміни „ментальність" і „менталітет" чітко не розмежовуються. Ми користуватимемося терміном „менталітет".

Наукові розробки проблеми менталітету у філософському та культурологічному напрямах часто містять зв'язки з мовними особливостями, оскільки мова функціонує не лише як засіб комунікації, а й фіксує духовні надбання народу. На жаль, у наукових розвідках дослідження виявів менталітету на мовному рівні не зроблено. До сьогодні мовознавці лише побіжно висвітлювали й питання національної своєрідності мовного самовираження, тому постає потреба у ґрунтовному опрацюванні вираження ознак українського менталітету лінгвістичними засобами, серед яких наголошуємо на фразеологічних одиницях.

Мета статті – на основі генези української фразеологічної системи, складовою частиною якої є український менталітет, запропонувати систему завдань із фразеології в початковій школі.

У сфері фразеології найбільш яскраво виражається національний спосіб світосприйняття. Національний світ – це єдиний космос, у якому злиті людина та історичне природне оточення, яке впливає на соціальну психологію етносу, формує національний характер та визначає спрямованість його практичної діяльності [1].

Вивчення семантики і внутрішньої форми фразеологічної одиниці дозволить через усвідомлення смислових і питомих орієнтацій, зафіксованих у них, установити особливості світобачення українського народу і реконструювати культурно-мовні архетипи, які розуміються як: культурні першообрази, уявлення-символи про людину, її місце у світі та суспільстві [10]. Саме фразеологічні вирази становлять найбільший інтерес щодо цього, адже вони безпосередньо відбивають позамовну дійсність і мають образно-символічну основу. Дослідження фразеології у лінгвокультурологічному аспекті дозволить виявити специфічні ознаки менталітету української нації, що зумовлені особливостями світосприйняття, системою моральних вимог, норм, цінностей і принципами виховання.

У фразеологічному значенні знайшли вираження як культурні архетипи, так і сутнісні моменти географічної, геополітичної, господарчої, соціальної, політичної, релігійної, культурної реальностей, які зробили вплив на його формування.

Процес розуміння й оцінювання фразеологізмів як мовних знаків національної культури – це шлях до пізнання менталітету народу. Національно специфічними є ті фразеологізми, які віддзеркалюють у своїй внутрішній формі характерні особливості культури і побуту, тваринного і рослинного світу, народні звичаї, символіку. Для фразеології кожної мови є характерними окремі образні компоненти та їх сполучення, навколо яких можуть утворюватись фразеотематичні групи.

Суттєвою ознакою українського менталітету називають козацькість [5], а її складовою частиною можна назвати волелюбність, яка набула розвитку завдяки постійному тлу української історії – природі України. Українці перевагу віддавали й особистій свободі. Підтвердження цього знаходимо у фразеологічних зразках, як наприклад, *з доброї (по добрій) волі* [СУМ] [11] – без примусу, добровільно; *вольному воля* [СУМ] – як хочете (хочеш); *по [своїй і т.ін.] волі* [СУМ] – а) як хто хоче (хотів), за своїм уподобанням; б) за власним

бажанням, без примусу*; своя воля* кому [СУМ] – хто-небудь має право робити так, як хоче.

Крім комплексного вираження національно-культурної специфіки, фразеологічні одиниці можуть відображати її розчленовано, тобто одиницями свого складу, які мають символічне смислове навантаження. Зокрема, у складі багатьох фразеологізмів зустрічаються назви рослин *верба* та *калина*, що є національними символами. Наприклад: *як виросте гарбуз на вербі; (що) на вербі груші (ростуть); золоті верби ростуть* [СУМ]; *вибуяв (вигнав) як верба* [СУМ]; *закохатися, як (мов, ніби і т.ін.) чорт у стару вербу* [СУМ]; *причепитися як чорт до сухої верби; вірить як чорт у суху вербу; в'ється як чорт коло сухої верби* [СУМ].

Ефективність роботи над збагаченням мовлення молодших школярів українською фразеологією залежить від багатьох умов: впливу сім'ї, школи, зовнішнього середовища, індивідуальних розумових, психологічних та вікових особливостей дитини тощо.

Активний мовний запас індивіда формується під впливом усіх цих факторів, тобто соціолінгвістичних передумов. Соціолінгвістика – мовознавча дисципліна, що досліджує загальні закономірності функціонування мови в суспільстві і вплив соціальних факторів на мову [9].

Соціальне мовне оточення рідко буває настільки досконалим, щоб забезпечити опанування молодшими школярами всієї різноманітності фразеологічних засобів і репродуктивного їх використання у практиці мовлення.

Важливу роль у збагаченні словника учня початкових класів відіграють оточення й умови, серед яких він живе. Ті чи інші фразеологічні елементи учень черпає з мови батьків, рідних, знайомих, читаючи навчальну і художню літературу, наслідуючи мову вчителів. Але найбільше збагачується словник кожного учня в процесі навчання в школі – на уроках української мови та інших дисциплін [6, 10].

Для оволодіння мовними знаннями необхідна добре продумана система навчально-тренувальних вправ, у процесі виконання яких формуватимуться і вдосконалюватимуться фразеологічні мовленнєві вміння і навички. Необхідність такої системи вправ була усвідомлена давно. Я.А. Коменський писав: „Навряд чи хоч один підручник з граматики учить складати мову, а вчить тільки її розбирати. Жоден підручник фразеології не вчить способу вміло складати й урізноманітнювати фрази, а дає тільки заплутану мішанину фраз" [4, 137].

Національна специфіка мовних одиниць певного етносу за останні роки стала об'єктом дослідження багатьох психоетнолінгвістів, адже, за образним твердженням Д. Овсянико-Куликівського, втрата „лінгвістичного зв'язку з вітчизною змінює національну приналежність людини" [8, 27].

Поняття „збагачення мовлення учнів" включає ряд значень: зокрема, вивчення теоретичних відомостей про фразеологічні одиниці, вироблення вмінь доцільно використовувати їх у мовленні, ознайомлення із етнокультурознавчими елементами змісту та походження фразеологізмів. Це планомірний і послідовний процес удосконалення і збільшення мовного запасу активної лексики молодших школярів, вироблення вміння висловлюватися змістовно і правильно, самостійно знаходити найбільш вдалу фразеологічну одиницю для висловлення думки, поповнення лексичного запасу учнів новими фразеологізмами, новими значеннями їх змісту, свіжими виражальними засобами живої мови, засвоєння основних норм стилістики, усунення та попередження помилок у вживанні фразеологізмів як в усному, так і в писемному мовленні [2].

Психологічні особливості учнів молодших класів зумовлюють комунікативну категоричність, рішучість у висловлюваннях, жаргонізацію мовлення. Школярі легко засвоюють розмовно-просторічні фразеологізми: показувати клас, ні за цапову душу, нуль без палички, пиши пропало, собак ганяти та ін. Одне з головних завдань учителя – не допустити у мовленні дітей вульгаризації їхнього фразеологічного словника. Наявність значної кількості фразеологічних помилок свідчить про невимогливе ставлення учнів початкових класів до свого мовлення. Але це не означає, що методику роботи над збагаченням мовлення учнів треба зводити лише до аналізу різних неправильностей. Л.А. Булаховський писав: „Якщо фіксувати увагу учнів тільки на ...лексичних, фразеологічних, синтаксичних „казусах" аж до анекдотичного характеру, то це може привести до того, що учні ...будуть позбавлені наукових основ і навичок" [2, 44].

Ефективність роботи над збагаченням мовлення учнів початкових класів фразеологізмами залежить, з одного боку, від розвитку пізнавальних процесів на уроках української мови, а з другого боку, потребує ще й організації спеціальних занять з удосконалення, корекції і шліфування процесів мислення, прийомів уяви і способів запам'ятовування.

Але на уроках рідної мови та читання в початковій школі потрібно вивчати афоризми, прислів'я і приказки як різновиди фразем. Із художніх творів діти засвоюють загадки і примовки, прикмети і повір'я, замовляння і

небилиці, що супроводжують національні традиції, свята, звичаї та обряди. Це могутній чинник української етнопедагогіки, яким не бажано нехтувати.

До системи тренувальних вправ із фразеології слід включати завдання, які б формували вміння учнів знаходити в тексті і доречно використовувати в мовленні фразеологізми, пояснювати їх значення, визначати синтаксичну роль, добирати іншомовні відповідники, розмежовуючи фраземи за значенням, будувати синтаксичні ряди, антонімічні пари тощо. Звичайно, це має бути система роботи, що починається з початкових класів і завершується випускними. Хоча, безумовно, це процес безперервний, адже стійкі вислови людина створює і використовує все життя.

Робота над фразеологією в початковій школі повинна враховувати нові підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів, з одного боку, і виховні можливості стійких словосполучень, що є окрасою мови, – з другого.

Для оцінювання знань на початковому рівні засвоєння фразеологізмів доцільно пропонувати такі завдання:

1. Використання фразеологізмів, що співвідносяться з малюнком і відображають пряме значення сполучення слів (малюнок „Кіт плаче” – фразеологізм – „кіт наплакав”; малюнок „Сніг падає на голови дітей” – фразеологізм „як сніг на голову” тощо).

2. На основі поданого слова і малюнка створити фразеологізм і пояснити його значення.

3. Уточнення лексичного і граматичного значення стійких висловів (наприклад, добір синонімів, антонімів).

4. Складання із фразеологізмами діалогів.

Для творчого рівня мають бути дібрані завдання, в яких би учень продемонстрував ґрунтовні знання з фразеології, вміння використовувати їх у власному мовленні, у написанні творчих робіт, де яскраво виявлялося б особисте розуміння дитини. Це й добір фразем за тематикою, добір відповідників до фразем (із російської мови, з іноземних мов, синонімів), залучення міжпредметних зв'язків (особливо з літературою, народознавством), написання творів за фразеологізмами. Дітям особливо подобаються такі завдання.

Фразеологічні вислови можна використовувати під час вивчення творів за тематикою: «У світі казки чарівної», «У колі рідної сім’ї», «Цікавий світ навколо тебе», «А вже весна, а вже красна», «Осінь щедра, осінь золотая, «З чистого джерела народної мудрості», «Роде наш красний» та ін.

Використовуючи пропоновані вправи, вчителеві необхідно продумати, в якому класі і який поданий тип вправ можна застосувати, яку кількість фразеологізмів на уроці слід розглянути, як співвіднести фразеологічний матеріал із темою, що вивчається, як забезпечити закріплення фразеологізмів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого вивчення потребують теоретико-методологічні основи формування національного менталітету молодших школярів на міжпредметній основі та в позашкільній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авксентьєв Л.Г. Сучасна українська мова: Фразеологія. – Х.: Вища школа, 1983. – 137 с.
2. Бабич Н.Д. Фразеологізми у мовленні учнів // Українська мова і література в школі. – 1985. – № 9. – С. 43 – 48.
3. Буяшенко В.В., Капелюшний В.П. Ментальність і національний характер: спорідненість і відмінність // Наукові записки з історії України: Збірник статей. – Кіровоград, 1997. – Випуск 6. – С. 94 – 99.
4. Коменський Я.А. Велика дидактика // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – М., 1982. – Т. І. – 693 с.
5. Кононенко В.І. Шляхами народних приповідок. – К., 1994.
6. Лобчук О., Ігнатенко Е. Робота з фразеологізмами на уроках з української мови // Початкова школа. – 2006. – № 4. – С. 10 – 12.
7. Назаренко О.В. До питання про вираження національного менталітету у фразеології // Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур: Матеріали 4-ї міжнар. конф. – Дніпропетровськ, 1997. – С. 93 – 94.
8. Овсянико-Куликовський Л.Н. Психология национальности. – СПб.: Время, 1992. – С. 27.
9. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – 111 с.
10. Радевич-Винницький Я. Україна: від мови до нації. – Дрогобич: Відродження, 1997. – 79 с.
11. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980.

37.041:37.018.51

Н.В. Коваленко
Сумський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається поняття „самоосвітня компетентність”, виокремлюються її компоненти та характерні особливості; виявляються чинники впливу на її формування в умовах функціонування школи в сільській місцевості; розглядаються навчальні проекти як технологія формування самоосвітньої компетентності учнів, що комплексно вбирає її особливості, особливості сільської школи, дозволяє цілісно наблизитися до процесу

формування.

In the article the concept „selfeducational competence" is revealed, its components and characteristic features are pointed out; the factors of influence on its formation in the conditions of functioning of school in rural locality are exposed; educational projects are considered, as technology of forming of selfeducational competence of studying, includes its features, features of rural school, allows to view the process of formation integrally.

Сучасне життя вимагає від особистості адекватно, своєчасно реагувати на зміни, вирішувати проблеми сьогодення, шукати нові шляхи у нових обставинах, самостійно ухвалювати рішення, розвиватись і творити. Важливими показниками готовності особистості до дій і змін є усвідомлення необхідності саморозвитку, самонавчання, самовдосконалення упродовж життя; наявність стійкої потреби, цільової установки на набуття вмінь самостійно пізнавати себе і навколишнє життя. Поряд з тим наявність великих потоків інформації, різної якості і різного ступеня придатності, потребує від особистості здатності і готовності самостійно орієнтуватися, засвоювати, використовувати нові знання і нову інформацію, творчо перетворювати її з метою саморозвитку, самовдосконалення.

Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є набуття учнями ключових компетентностей та створення ефективних технологій їх формування. Отже, у контексті загальноєвропейської інтеграції України, впровадження європейських норм і стандартів в освіту особливої актуальності набуває формування самоосвітньої компетентності учнів.

Проблемі компетентнісного підходу до освіти у вітчизняній психолого-педагогічній науці присвячена значна кількість наукових праць, в яких досліджуються її різні аспекти: уміння вчитись як ключова компетентність (О. Савченко); досвід зарубіжних країн і стратегія впровадження в українську систему освіти компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Овчарук, С. Трубачева); формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України (І. Єрмаков, І. Ящук); ключові компетентності особистості (С. Бондар); моніторинг рівнів досягнень учнями компетентностей (О. Локшина); формування самоосвітньої компетенції школярів під час вивчення біології (А. Абдулаєва, С. Міщенко); формування соціокультурної компетенції (І. Воробйова); технологія формування ключових компетентностей старшокласників (Л. Паращенко) та ін.

Питанню формування освітньої компетентності учнів присвячені дослідження Г. Дахіна, В. Краєвського, А. Хуторського та ін. Формування самоосвітньої компетентності розглядають Л.Г. Чернігова, Н.В. Бухлова та ін. У більшості західноєвропейських країн (Австрія, Бельгія, Нідерланди, Німеччина, Фінляндія та ін.) розроблені переліки ключових компетентностей, які є орієнтиром для побудови освітніх програм, формування змісту освіти у цих країнах [5, 12]. Самоосвітня компетентність учнів, її складові входять до переліків ключових компетентностей різних країн. У більшості країн самоосвітню компетентність виокремлено в окрему групу. Якщо вона не подана окремо, то в контексті інших компетентностей розглядаються її складові.

Отже, аналіз педагогічної теорії дає нам підстави для висновку, що українські та зарубіжні вчені зробили значний внесок у розроблення компетентнісного підходу в освіті. Так, розроблені переліки ключових компетентностей, пропонуються технології їх формування, розведені поняття „компетентність”, „компетенція” та ін. Проте питання сутності самоосвітньої компетентності особистості, технологій її формування у процесі навчання залишаються недостатньо розробленими. Недостатньо праць і щодо формування компетентності сільських учнів. Тому метою статті є дослідження проблеми формування самоосвітньої компетентності учнів в умовах функціонування сільської школи.

Для сільської школи ця проблема постає особливо гостро. Оскільки на ефективність процесу формування самоосвітньої компетентності учнів впливають такі чинники: педагогічні (малочисельність учнів, неповна кадрова забезпеченість, недостатні матеріально-технічні умови); соціокультурні (відсутність дошкільних, культурних, позашкільних освітніх закладів, інформаційна ізольованість, віддаленість від суспільних центрів, залучення учнів до господарської діяльності, обмежене комунікативне середовище, вплив громадської думки); природні (близькість до природи; раннє залучення учнів до роботи в ній; можливість спостерігати, аналізувати явища, процеси).

Поряд з тим в умовах сільської місцевості учень порівняно обмежений у самоосвітніх можливостях. Відсутність альтернативних освітніх закладів, інформаційних мереж, іноді бібліотек потребує спеціального формування самоосвітніх якостей учнів. Отже, педагогічна проблема полягає в тому, щоб знівелювати вплив негативних чинників та посилити дію тих, які сприяють формуванню самоосвітньої компетентності учнів сільської місцевості [3].

Самоосвітню компетентність учнів ми розглядаємо як *готовність особистості задовольняти індивідуальні і соціальні потреби пізнання*

дійсності на основі оволодіння знаннями, вміннями та навичками, способами діяльності та набутого досвіду продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду людства.

У процесі дослідження виокремлено такі компоненти самоосвітньої компетентності: *мотиваційно-ціннісний* (усвідомлена особистісна установка на самовдосконалення в інтелектуальній сфері; активність, прагнення реалізувати себе засобами освіти), *організаційний* (чітка побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, саморефлексія у пізнавальній діяльності), *процесуальний* (самокерування рухом від пізнавальної мети до результатів засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності; самостійне вдосконалення знань, умінь, навичок на шляху досягнення пізнавальної мети), *інформаційний* (здатність і готовність працювати з інформацією, інформаційними технологіями для потреб власної самоосвіти, самореалізації). Перші три компоненти виокремлено, ґрунтуючись на дослідженнях з теорії діяльності. Останній компонент виокремлено, виходячи з виняткової важливості в умовах сучасного суспільства умінь роботи з інформацією та, відповідно до особливостей соціокультурного середовища сільської місцевості, за умови якого особистість не завжди має можливість достатньо розвинути потрібні вміння та навички.

Узагальнення досвіду вітчизняних і зарубіжних дослідників дає нам підстави для виокремлення *характерних особливостей* самоосвітньої компетентності: *результативно-діяльніснісні*, *особистісні якості* учня, що забезпечують досягнення, обізнаність, ефективність у самоосвітній діяльності, здатність діяти, творити, самореалізовуватись*;* вони є *інтегрованими* і містять *когнітивну складову* (знання, уміння, навички, способи діяльності) й *аксіологічну:* спектр особистісних якостей (мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові знань, систему ціннісних орієнтацій учнів). Поряд з тим компетентності, з одного боку, *соціально обумовлені* (розвиваються у процесі цілеспрямованої дії і не керовано (через діяльність і взаємодію, у різних освітніх і не освітніх установах, суспільних інститутах протягом життя та ін)), а з другого – *особистісно обумовлені* (залежать від індивідуальних здібностей, схильностей особистості, розвиваються і формуються за умови особистісної зацікавленості, значущості).

Розуміння самоосвітньої компетентності як результативно-діяльнісної якості потребує залучення учнів до активної пізнавальної діяльності, підтримки проявів пізнавальної самостійності. Розвиток пізнавальної активності ставить

вимоги до взаємодії вчителя й учнів. Взаємодія без нав'язування вчителем власних переконань, висновків, максимальне врахування природніх особливостей, освітніх інтересів учнів, стимулювання до діяльності, корегування, якщо необхідно чи на вимогу учнів.

Когнітивна складова самоосвітньої компетентності потребує забезпечення учнів знаннями про способи самоосвітньої діяльності; створення умов для самостійного висунення пізнавальних завдань, визначення шляхів їх досягнення, організації та здійснення самостійної пізнавальної діяльності.

Особистісна обумовленість процесу формування самоосвітньої компетентності потребує включення суб'єктивного досвіду учнів, урахування їх позанавчальних інтересів. Соціальна обумовленість потребує спрямованості пізнавальної діяльності учнів на реалізацію соціально важливих завдань. Важливим є використання міжпредметних зв'язків із соціально та особистісно значущим змістом. Стосовно сільської школи варто використати потенціал природного оточення, сільськогосподарське спрямування змісту самоосвітньої діяльності.

Отже, практичне вирішення завдань формування самоосвітньої компетеності особистості в умовах сільської школи можливе за умови використання переваг інноваційних технологій, побудованих на засадах гуманістичного, особистісно-діяльнісного, прагматичного підходів. Розв'язання проблеми формування самоосвітньої компетентності учнів сільської школи полягає в тому, щоб залучити учнів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності; забезпечити діяльнісну, активну позицію учнів; можливість самостійно, відповідно до соціокультурних, особистісних потреб ставити пізнавальні завдання, визначати шляхи досягнення мети, організовувати та здійснювати самостійну освітню діяльність, активно використовувати соціальне, природне оточення, ураховувати громадську думку.

Аналіз практики роботи шкіл дав можливість стверджувати, що в межах уроку важко забезпечити необхідні умови для формування самоосвітньої компетентності особистості, тому варто використати й позаурочний час.

Сутнісні особливості самоосвітньої компетентності, зміст та методика викладання предметів природничої галузі визначають педагогічні засоби, застосування яких має забезпечити досягнення формування самоосвітньої компетентності учнів, а саме: зміст навчального матеріалу *(проблемність, доступність, використання міжпредметних зв'язків, природного оточення, соціокультурних особливостей, практична спрямованість, цікавість);* форми роботи *(написання учнями повідомлень, рефератів, виступи на конференціях;*

організація предметних тижнів, устаткування кабінету; залучення учнів до роботи консультантами; консультування учнів з питань самоосвіти; проведення самостійних, домашніх експериментальних робіт); вимоги вчителя *(заохочення, консультації).*

Узагальнюючи перераховані особливості процесу формування самоосвітньої компетентності учнів, ґрунтуючись на вивченні передового педагогічного досвіду та на власних спостереженнях, ми прийшли до висновку, що технологією формування самоосвітньої компетентності учнів сільської школи, яка *комплексно вбирає перераховані вище вимоги, педагогічні засоби, дозволяє цілісно наблизитися до процесу, є навчальні проекти.*

Навчальні проекти ми розглядаємо як *педагогічну технологію організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка ґрунтується на певному навчальному матеріалі, реалізується на основі інтегрованих методів, прийомів, спільній меті; спрямована на розв'язання учнями навчальної проблеми, відкритої у реальний світ і важливої для нього, на самостійне створення освітнього продукту*.

Мотивацію учнів щодо роботи над навчальними проектами у школах сільської місцевості обумовлює: 1) варіативність тем навчальних проектів; 2) „сходинки завдань" (принцип презентації учням теми проекту, сутність якого полягає в тому, що навчальне завдання (наприклад, дослідження явища конвенції) пропанується учням як засіб досягнення більш значимих, особистісно та суспільно важливих завдань (н-д: побудова флюгера для шкільної ділянки, що потребує дослідити дію вітру, його природу, що у свою чергу вимагає знань особливостей явища конвекції); 3) зміст тем навчального проекту (новітні розробки науки та техніки, практична спрямованість, особистісна цінність змісту продукту проекту); 4) змагальний характер (важливий для підлітка, оскільки референтними групами його поведінки можуть бути товариші з класу; стимулює до вдосконалення); 5) особистісні характеристики вчителя, зокрема його захопленість проблемою проекту; 6) важливість завдань проекту для соціального оточення учня, зацікавленість, підтримка сільської громади.

Створення умов для того, щоб учень зайняв *позиції суб'єкта* пізнавальної діяльності, *формування самоосвітньої компетентності учнів у виконанні навчальних проектів* залежить від урахування попередніх умов та уточнюється такими: *самостійність* – забезпечення можливості учнів самостійно ухвалювати рішення на всіх етапах проекту; створення середовища для творчої,

дослідно-пошукової діяльності; педагогічна, інформаційна підтримка роботи учнів на всіх етапах проекту; *варіативність* –забезпечення можливості учнів самостійно визначити та обрати для себе тему проекту, завдання, шляхи досягнення бажаного результату, темп роботи; автономне, колективне чи групове виконання проекту; гнучкість теми, завдань, термінів виконання; наявність міжпредметних проектів, навчальних проектів з різних предметів, систематичність їх застосування; *позиція вчителя* – корегування, консультування, співпраця без нав'язування готових висновків.

Навчальні проекти нами використовувались як альтернативна форма навчання й атестації учнів. Зміст навчальних проектів ґрунтується на матеріалі певних навчальних тем та передбачає урахування позанавчальних інтересів учнів. Виконання завдань навчальних проектів виноситься на самостійну домашню роботу учнів. Координація, корекція, допомога у вирішенні певних питань, інформаційна підтримка здійснюється на гурткових заняттях, консультаціях з певних предметів [4, 16]. Умовою ефективності навчальних проектів є дотримання принципів системності і послідовності щодо підбору змісту та проведення навчальних проектів; практичної цінності результату проекту; самостійності та активності учнів на всіх етапах виконання проектів.

Таким чином, важливість формування самоосвітньої компетентності учнів сільської школи обумовлена потребами сучасного суспільства. Перед школярами постає проблема бути здатними і спроможними адекватно реагувати на зміни, вдосконалювати професійні та особистісні якості. Вони мають оволодіти вміннями самостійно здобувати інформацію, мобілізувати знання і досвід самоосвітньої діяльності для отримання нових знань. В умовах функціонування школи в сільській місцевості ефективною технологією формування самоосвітньої компетентності є навчальні проекти. Проте залишається не розглянутими підготовка вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів сільської школи, технологія міжгалузевих навчальних проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С.П. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навч. посіб. / С.П. Бондар, Л.Л. Момот, А.А. Липова, М.І. Головко / за ред. С.П. Бондар. – Рівне, 2003. – 197 с.
2. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 42 – 47.
3. Іванюк Г.І. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 6 – 8.

4. Коваленко Н.В. Організація навчальних проектів із фізики з метою формування самоосвітньої компетентності учнів сільських шкіл // Фізика та астрономія в школі. – 2005. – № 4. – С. 14 – 19.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

УДК 371.214.46:82.0

В.М. Лодяний
ЗОШ І–ІІІ ступенів № 6 м. Суми,
учитель-методист

СУЧАСНА ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті подана авторська методика вивчення сучасної зарубіжної літератури в середніх навчальних закладах на прикладі роману відомого чеського письменника М. Кундери «Нестерпна легкість буття».

The article gives the author's methodology of modern foreign literature study in secondary educational institutions on the example of the famous Czech writer M. Cundera's novel "The unbearable easiness of existence".

Проблема вивчення у школі творів сучасної зарубіжної літератури – одна з найбільш важливих у сучасній методиці викладання цього предмета. Останнім часом з'явилась певна кількість наукових розвідок, методичних рекомендацій, статей стосовно літератури першої половини ХХ століття, зокрема творів М. Пруста, Д. Джойса, Ф. Кафки, Р. Рільке, Г. Аполінера тощо. Це праці Б. Бігуна, Є. Волощук, Б. Шалагінова та інших провідних українських методистів та літературознавців.

Проте питання методики вивчення творчості письменників періоду постмодернізму, тобто кінця ХХ – початку ХХІ століття, а серед них такі визнані у світі майстри красного слова, як У. Еко, П. Зюскінд, Й. Бродський, К. Рансмайр, М. Павич, М. Кундера, залишається й досі відкритим для української методичної науки. Серед названих авторів особливою популярністю у методистів та вчителів користується творчість П. Зюскінда, перш за все його роман «Запахи». Саме вивченню його в середніх навчальних закладах присвячені статті Ф. Штейнбука, О. Кобзар та інших. Однак, на нашу думку, дослідниками приділено недостатню увагу роману М. Кундери «Нестерпна легкість буття», про що свідчить той факт, що його методичному

аналізу не присвячено жодної статті. Саме це й зумовило актуальність теми дослідження.

Мета статті полягає у презентації авторської програми аналізу творчості та роману М. Кундери «Нестерпна легкість буття» у середніх навчальних закладах у контексті розвитку сучасного літературного процесу, а також основних вимог до знань та вмінь учнів одинадцятого класу.

Роман М. Кундери «Нестерпна легкість буття» пропонується для вивчення програмою «Зарубіжна література» для середньої загальноосвітньої школи 2001 року за редакцією Д.В. Затонського, К.О. Шахової та Є.В. Волощук серед літератури для додаткового читання.

Визначаючи тему уроку, можна звернутися до тексту роману, де автор визначає своє творче кредо: «Романіст навчає читача сприймати світ як запитання».

Метою уроку є ознайомити учнів із життям і творчістю Мілана Кундери; з'ясувати своєрідність творчої манери письменника на прикладі роману «Нестерпна легкість буття»; визначити основні проблеми твору та проаналізувати деякі з них; виховувати бажання та розвивати вміння самостійної оцінки літературних явищ.

Обладнання уроку: портрет М. Кундери; музичний фрагмент – квартет Людвіга ван Бетховена опус 135, 4 частина; текст роману М. Кундери «Нестерпна легкість буття».

Записи на дошці відіграють роль епіграфа до уроку. Вони мають підготувати учнів до свідомого, уважного, творчого сприйняття твору. Саме цьому відповідають твердження:

«Роман нічого не стверджує, роман шукає і ставить питання».

(М. Кундера)

Що є основою буття? Бог? Людина? Боротьба? Любов? Чоловік? Жінка?

(М. Кундера «Нестерпна легкість буття»)

Випереджальні фронтальні завдання, запропоновані як домашні, спрямовані на підготовку до глибокого текстуального сприйняття твору. Це продуктивний та цілеспрямований спосіб, який, як наголошує З. Кирилюк, «підготує учнів до уроку, поглибить розуміння твору, сприятиме формуванню власної думки» [1, 5]. Це обов'язково має бути продумана система запитань та індивідуальних завдань, які стосуються біографії та тексту твору.

Питання про текстуальний аналіз залишається одним з актуальних для української методичної науки, на що звертає увагу В. Мацапура, відзначаючи, що принцип аналізу твору в єдності форми та змісту залишається одним із його

найважливіших принципів, «адже твори, які мають високий рівень досконалості, є художніми системами, усі елементи яких тісно пов'язані між собою» [4, 22]. Для вивчення цього твору такими завданнями можуть бути: прочитати роман М. Кундери «Нестерпна легкість буття», виділити та записати в зошиті «ключові слова», які втілюють основні проблеми твору; визначити «рівні» розвитку тексту твору.

Робота за темою уроку починається зі слова вчителя, який визначає мету уроку й ознайомлює з основними фактами біографії творчого шляху письменника. Це необхідно для того, щоб, як зазначає О. Созикіна, «викликати в пам'яті учнів асоціації, образи, аналогії, необхідні для змісту і теми уроку у трьох модульностях: побачити, почути, зробити» [8, 6].

Традиційно другим етапом уроку з літератури є евристична бесіда з учнями, метою якої є з'ясування, наскільки учні зрозуміли твір, та допомога у розумінні філософських та морально-етичних проблем, а також художніх особливостей. Найбільш поширеною є бесіда за заздалегідь поставленими питаннями. «Ефективність методу евристичної бесіди, – уважає Л. Мірошниченко, – залежить від двох головних умов: підготовленості учнів та продуманої вчителем системи запитань і творчих завдань» [3, 134]. На нашу думку, цей метод особливо доцільно використовувати під час аналізу великих та складних для розуміння романів, яким є «Нестерпна легкість буття» М. Кундери. Серед запропонованих питань, які сприятимуть активізації розумової діяльності, можуть бути, наприклад, такі:

– Як відомо, часто (але не завжди!) назва твору виражає його головну проблему. Прочитайте назви романів М. Кундери. Які інтереси письменника вони засвідчують?

– Звертаємо тепер увагу на назву роману «Нестерпна легкість буття» і на той факт, що зміст твору вміщено спочатку. У чому своєрідність «Змісту» і як він пов'язаний із назвою?

Роман складається із семи частин, в яких автор, як музикант, розвиває, «розробляє» дві основні теми: «Легкість та тяжкість» і «Душа і тіло».

– Першим епіграфом до уроку є слова М. Кундери з інтерв'ю, яке він дав відомому американському письменнику Філіпу Роту. Ці слова стосуються і роману «Нестерпна легкість буття». Як ви розумієте це твердження автора?

У своєму романі М. Кундера порушує багато питань, зокрема про зміст буття, людину в суспільстві, красу, свободу тощо. Однак автор не залишає їх без відповіді. У власних роздумах, а також через зображення доль, характерів,

міркувань, сновидінь героїв автор трактує ці проблеми.

– Уже у першій та другій главах першої частини постає питання. Яке? Прокоментуйте висновки автора.

У цих главах мова йде про поняття «легкість» та «тяжкість», роздуми про які М. Кундера виводить з ідеї «одвічного повернення». Письменник порушує питання: «Чому ж віддати перевагу: тяжкості або легкості?» і звертається до теорії давньогрецького філософа Парменіда, який стверджував, що «легкість – позитивна, тяжкість – негативна». «Але чи насправді так?» – продовжує роздуми автор роману «Нестерпна легкість буття» і робить висновок, що фактично стане основним питанням-проблемою, відповідь на яке і шукає він разом із читачем протягом твору: «Немає сумніву, що протилежність «тяжкість – легкість» є найбільш загадковою та найбільш багатозначною з усіх протилежностей» [2, 6].

– Яке визначення понять «тяжкість» та «легкість» запропонував у цих главах М. Кундера?

Тяжкість – це відповідальність. Вона ніби наближає людину до землі, роблячи її найбільш реальною, правдивою. Легкість – це свобода від відповідальності, яка робить життя людини беззмістовним.

– Зміст цих понять письменник розкриває на прикладах життя головних героїв, перш за все Томаша та Сабіни. У першій главі твору розповідається про Томаша. Охарактеризуйте його – людину, особистість, фахівця.

Томаш – талановитий хірург. Після подій серпня 1968 року він емігрував разом з дружиною до Швейцарії. Проте, коли дружина повернулася до Праги, Томаш приїхав за нею. З цієї глави видно, яка це розумна, освічена людина. Він постійно аналізує свої дії, здатний на високі почуття, самопожертву. І не випадково автор разом із героєм розмірковує над найскладнішими питаннями буття в контексті понять «тяжкість – легкість».

«Інтерактивні технології кооперативного навчання», за визначенням І. Оцабрик [6, 30], останнім часом широко використовуються в методиці викладання зарубіжної літератури. Робота по групах, яку можна класифікувати як учнівську дослідницьку роботу, на нашу думку, є необхідною, коли вивчається твір, що вимагає особливої уваги до коментарів окремих частин тексту, де наявні філософські та естетичні поняття, авторські коментарі тощо. Саме таким є роман М. Кундери, тому учням пропонується загальне завдання: з’ясувати та прокоментувати основні проблеми першої частини роману.

Клас поділяється на три групи. Перша працює над третьою главою, друга – над четвертою, третя – над дев’ятою.

Перед коментарем проводиться словникова робота:

Мойсей – пророк, автор перших п’яти книг Біблії. Після наказу фараона винищувати єврейських хлопців мати новонародженого ховала його три місяці, а потім осмолила корзину та пустила її з немовлям по воді. Рабиня дочки фараона знайшла цю корзину та показала своїй господині. Та звеліла вигодувати хлопця і дала йому таке ім’я, адже витягла його із води.

Поліб – герой міфів про Едіпа, бездітний цар Коринфу, який виховав цього сина ліванського царя Ласія та дав йому таке ім’я (дослівно «пухлоногий»).

Метафора – художній засіб, що полягає у переносному вживанні слова чи виразу на основі аналогії, схожості або порівняння, а також слово, вираз, ужиті у такий спосіб.

Перша група дослідників-учнів приходить до висновку, що у третій главі роману «Нестерпна легкість буття» зображено вагання Томаша, коли він думав про своє ставлення до Терези і відчував роздратування. Саме тоді герой і зрозумів, що стан вагання, спроб і помилок природний для людини, адже людина живе один раз, вона не може репетирувати, повторювати події. «Тоді яка ж вартість життя?» [2, 23] – запитує автор і відповідає, що одне-єдине життя – замало для людини, вона це відчуває, але має жити, тому що немає повторень.

Друга група, проаналізувавши четверту главу першої книги твору, доводить, яку роль у цій главі відіграють біблійні та античні алюзії. Томашу, який дивиться на Терезу, що спить, і згадує, якою вона з’явилася у його житті, спадає на думку історія із немовлям Мойсеєм та маленьким Едіпом. Тереза для нього – втілення підкинутої дитини, а сам він – рятівник, як дочка фараона або Поліб. І саме з цих подій починаються різні історії – від історії світу до літературної. Так розмірковує герой, удаючись до метафори, використання якої, як стверджує автор, може стати початком кохання. Саме про це автор потім неодноразово згадає у творі.

Третя група, простеживши, як у дев’ятій главі роману М. Кундера пояснює появу слова «жалість» у різних мовах світу, доходить висновку: письменник, наводячи приклади із латини, чеської, польської, німецької шведської, французької, уважає, що це слово несумісне із словом «кохання». Зовсім по-іншому звучить слово «співчуття», яке, на думку автора твору, займає найперше місце в ієрархії почуттів. Томаш був наділений цим почуттям, саме тому він розумів Терезу і кохав її.

Бесіда після роботи по групах спрямована на уточнення та коментар назви твору, в якій концентрується основна філософська спрямованість роману, наприклад:

– Як ці глави висвітлюють особистість Томаша?

У цій та інших главах першої частини Томаш постає людиною освіченою, яка знає історію культури, мови, літературу.

– Чому М. Кундера назвав співчуття «диявольським даром», долею або прокляттям героя?

Томаш наділений даром співчуття, дуже важким даром, який ускладнює життя, не дає спокою, бо примушує таку людину відчувати страждання іншої людини як власні, а отже, перебирати їхню частку на себе.

Урок за романом М. Кундери «Нестерпна легкість буття» є інтегрованим, адже у творі постійно наявна музика. Автор пише про музику життя героїв, своєрідно, за музичними канонами, будує твір. Через весь роман проходить музика останнього квартету Бетховена, причому письменник розповідає історію його створення композитором і навіть уводить до тканини роману ноти основної теми твору «Es muss sein!» (Учні слухають уривок із квартету Бетховена, опус 135, 4 частина). Такий урок, як зауважує Т. Недайнова, «дає не тільки знання, розвиваючи логічне мислення, інтелект дитини, він формує її емоційно-почуттєву сферу, від рівня розвитку якої багато в чому залежить повнота сприйняття й аналізу художнього твору, «переживання» його проблематики, авторської позиції» [5, 6]. Звідси завдання, як наприклад:

– Простежте у 16 главі першої частини, як пов’язана ця тема музичного твору із назвою роману.

М. Кундера порівнює тут бетховенське ставлення до поняття «тяжкість» із парменідовим, виводячи його з музики композитора. Якщо для давньогрецького філософа Парменіда «тяжкість» – негативне явище, то для Бетховена – позитивне і стоїть в одному ряду з такими поняттями, як «необхідність» та «цінність». Письменник так доводить їхній внутрішній зв’язок: «Лише те, що необхідне, важке, лише те, що має вагу, має цінність» [2, 42]. Цінність людини за М. Кундерою в тому, як вона несе свою долю. Свою долю несе і Томаш, який повертається із Цюріха до окупованої радянською армією Праги, бо туди поїхала Тереза, яку він кохає і за яку відповідає перед собою.

– До бетховенського квартету М. Кундера повернеться ще неодноразово. Для Терези цей твір втілюватиме надію на майбутнє, для Томаша музика Бетховена і ця тема «Es muss sein!» буде пов’язаною із роздумами про сенс легкості та тяжкості. Ця тема з’явиться знову у частині п’ятій – «Легкість та

тяжкість». Отже, з'ясуємо, як розвивається ця тема протягом твору (глава 8).

Звертаючись знову до бетховенського мотиву «Es muss sein!», М. Кундера спочатку розповідає історію його появи, в якій є доля жарту, і розмірковує над тим, що цей перехід від легковажного до серйозного є прикладом перетворення легкого у важке, утворюючи таким чином діалектичний зв'язок між цими поняттями. У душі Томаша йшла постійна боротьба між обов'язком («Es muss sein!»), покликанням служити людям і бажанням все покинути. І коли він на знак протесту пішов із медицини і став мити вікна, йому здалося, що нарешті у нього є давно бажана свобода від суспільства.

– Отже, образ Томаша у романі є змістом «тяжкості», бо… Розкрийте цю думку, використовуючи приклади з роману…

…бо у нього було тяжке (так здається!) життя. Герой повернувся із Швейцарії до Праги, через свою принциповість втратив роботу хірурга, яку дуже любив, став мити вікна, нарешті переїхав до села, де працював водієм і загинув разом із дружиною в автокатастрофі. Однак це тільки зовні. Насправді ж його життя мало «тяжкість» – глибокий сенс, він був чесний із собою і робив так, як веліла совість. Герой умів кохати і мав дар співчуття. Саме тому Томаш, в якого, як відзначає автор, біблійне ім'я Фома – натяк на одного із дванадцяти апостолів, який не вірив словам, а тільки тому, що побачить на власні очі, – постійно шукає щастя і знаходить його, коли відчуває себе вільним від вимог авторитарного суспільства.

– У назві твору є слово «легкість». Зрозуміло, є і герой, який його втілює. Це – Сабіна. Саме розповідаючи про неї, М. Кундера і каже про «нестерпну легкість буття». Розкрийте зміст цього авторського визначення Сабініного життя.

Сабіна – талановита художниця, красива та розумна жінка. Однак дуже рано вона зазнала радощів від зради. Спочатку зрадила власний дім, батьків, себе саму, а далі – ланцюгова реакція зрад. Вона йде від Франца, нічого йому не пояснюючи, змінює місця проживання (Париж, Сполучені Штати Америки) і ніде не знаходить щастя. Це, як зауважує автор, драма легкості, бо Сабіна після кожної зради чекала на нову. Нарешті, це все скінчилося і перед героїнею тільки пустка, а життя перетворилося на нестерпну легкість буття. Сабіна нікому не співчувала, нікого не розуміла, вона була нетерпимою до інших. Пізніше, блукаючи Монпарнаським кладовищем, вона пожалкувала за коханням, за тим, «що не схотіла зрозуміти Франца – і музика їхнього життя не об'єдналася у мелодію». Але було вже пізно.

– Таким чином, ми з'ясували зміст назви твору і розглянули основну філософську проблему. Однак роман М. Кундери насичений роздумами та запитаннями. Давайте визначимо ті, які особливо запам'яталися.

У романі «Нестерпна легкість буття» наявні роздуми про свободу особистості; випадковість та її вплив на життя; взаємозв'язок душі та тіла; закони краси; те, чи можна вважати людину винною, якщо вона не знала про свій злочин (міф про Едіпа); людське «Я»; доброту та любов до тварин; людину в суспільстві.

– Це далеко не всі теми для роздумів, до яких звернувся автор і про які пропонує подумати нам. Таку глибину змісту забезпечила своєрідна форма твору. Сам М. Кундера назвав свій роман синтетичним, «а синтетична сила роману здатна поєднувати все це у певну цілість, як голоси у поліфонічній музиці». Ви мали завданням визначити різні «рівні» розвитку тексту роману. Назвіть їх та наведіть приклади (Філософські роздуми, романна розповідь, спогади автора).

Як підсумок уроку доцільно зробити завдання на зразок:

«Прокоментуйте слова М. Кундери з роману: «Лише найбільш наївні питання дійсно серйозні», наводячи приклади із тексту твору».

Домашнє завдання вимагає від учнів деяких навичок компаративного аналізу творів на рівні сюжетів, проблематики та поетики. Музика Бетховена була епіграфом до твору, яким ми почали розмову про світову літературу ХХ століття. Музика цього композитора звучить і в романі «Нестерпна легкість буття». Порівняйте, як і з якою метою використовують бетховенські твори письменники різних часів та народів – росіянин О. Купрін на початку ХХ століття та чех М. Кундера наприкінці цього ж століття.

Отже, вивчення творів сучасної світової літератури розвиває знання та вміння учнів старших класів середніх навчальних закладів визначати проблеми духовного життя героїв творів, розгорнуто пояснювати й обговорювати їх внутрішній світ в єдності світоглядних та ціннісних чинників, порівнювати героїв твору, обґрунтовувати оцінку щодо прочитаного.

Подальше вивчення методики викладання цієї теми поглибить уявлення про художню своєрідність, філософську спрямованість світової літератури кінця ХХ – початку ХХІ століть, а також розширить знання щодо теми «постмодернізм» у діючій програмі викладання зарубіжної літератури, адже, як слушно зауважив Ю. Султанов, «твір не є чимось випадковим, автономним. Він лише часточка цілого і наділений рисами, притаманними внутрішній сутності поняття всесвітня література» [7, 3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Кирилюк З.В. Вивчати твір у системі координат епохи // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 12. – С. 3 – 5.
2. Кундера М. Нестерпна легкість буття // Всесвіт. – 1994. – № 8. – С. 3 – 94.
3. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
4. Найголовніше сьогодні – найцікавіші види літературознавчого аналізу адаптувати до школи. Бесіда з доктором філологічних наук, професором, завідувачем кафедри зарубіжної літератури Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка О.М. Ніколенко та доктором філологічних наук, професором тієї ж кафедри В.І. Мацапурою // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 6. – С. 21 – 23.
5. Недайнова Т.Б. До питання про теорію і практику інтегрованого уроку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 12. – С. 6 – 8.
6. Оцабрик І.В. Теоретичні аспекти інтерактивних технологій у дидактиці // Зарубіжна література. – 2005. – № 4. – С. 28 – 31.
7. Про деякі концептуальні питання методики викладання зарубіжної літератури. Бесіда з літературознавцем, методистом, автором посібників, хрестоматій Ю.І. Султановим // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 12. – С. 2 – 3.
8. Созикіна О. Інноваційні технології у викладанні ЗЛ // Зарубіжна література. – 2003. – № 39. – С. 5 – 6.

УДК 37.036 – 057.874

Н.А. Михайленко
Сумський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкривається питання розвитку творчих здібностей старшокласників, аналізується стан проблеми у педагогічній теорії та практиці.

The main issue of the article is the development of senior pupils creative abilities. The author analyses the elaboration of the question in terms of pedagogical theory and practice.

Трансформаційні процеси в Україні, світові тенденції розвитку суспільства, науки, освіти ставлять нові завдання перед молодою людиною. Для неї знання не є чимось зовнішнім, вони стають основою дії, визначають внутрішній світ самої людини. Навчити дитину вчитися і наблизити навчання та виховання до її особливостей, здібностей, до її конкретної сутності – це, на

нашу думку, провідні ідеї модернізації освітньої системи.

Відомо, що одна з причин швидкого економічного розвитку таких країн, як Японія, Південна Корея, Тайвань – раціональне використання інтелектуальних ресурсів, а саме: підвищена увага до розвитку здібностей молодих людей, особлива увага до обдарованих, адже частка людського капіталу у розвинених країнах складає дві третини національного багатства: у США цей показник становить 76%, у Західній Європі – 74%, у Росії – 50%. В Україні цей показник поки що на рівні 20%. Тож головні резерви цивілізаційного прогресу України перебувають саме в площині інтелектуалізації суспільства, важливими чинниками якого є освіта і наука.

У зв'язку з цим на перший план виходить питання розвитку творчих здібностей особистості, від яких залежить не тільки успішне оволодіння навчальною, а в подальшому і професійною діяльністю, але й формування духовних цінностей людини, реалізація її прагнень і сподівань.

Метою статті є дослідження стану вивчення проблеми розвитку творчих здібностей старшокласників у педагогічній теорії та практиці.

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дослідження, присвячені особистісно-розвивальним функціям навчання та виховання (І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, А.В. Хуторський, І.С. Якиманська), цілісності освітнього процесу (І.Я. Лернер), взаємозалежності та взаємозумовленості змісту освіти та рівня розвитку особистості (Ю.В.Васьков).

Вагомий внесок у розробку проблеми творчості, творчих здібностей, творчого мислення, обдарованості внесли Д.Б. Богоявленська, А.В. Брушлінський, В.Н. Дружинін, І.П. Калошина, Б.М. Кедров, Н.С. Лейтес, О.М. Леонтьєв, О.Н. Лук, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадріков та інші.

Наукова і практична значущість психолого-педагогічних досліджень з проблеми розвитку творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі є незаперечною. Однак теорія і практика цього питання в умовах модернізації освіти потребує подальшого вдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави для розуміння творчих здібностей як комплексу здібностей, що дозволяє більш успішно оволодівати творчою діяльністю, а творча діяльність – свідома активна діяльність людини, направлена на створення чогось нового, оригінального.

С.Л. Рубінштейн указував на те, що в результаті індивідуального життєвого шляху в людини формується – на основі задатків – індивідуально

своєрідний склад здібностей. Всебічний розвиток здібностей та інтересів знаходяться в тісному взаємозв'язку [9].

На думку В.О. Сухомлинського, інтерес до предмета пізнання, радість праці й успіхи у навчанні – джерело внутрішніх сил дитини, яке породжує енергію для подолання перешкод і натхнення для творчої діяльності: "треба навчити дітей працювати, навчити думати, спостерігати, дати знання того, що таке розумова праця... Дитина, яка ніколи не знала радості праці у навчанні, яка не пережила гордості за те, що подолала труднощі, – нещасна людина" [13].

Здібності обов'язково необхідно пов'язувати з творчим потенціалом людини, вважає В.О. Моляко. Дослідники розвитку творчої особистості виділяють творчий потенціал як інтегральну структуру, до складу якої входять: якості мислення (здібність до здивування під час зіткнення з новим, незвичним, здібність повністю орієнтуватися у проблемі, оригінальність, дивергентність мислення, здібність до швидкого набуття знань; відкритість новому досвіду, здібність легко долати розумові кордони, поступатися, відмовлятися від своїх теорій; здібність відкидати несуттєве і другорядне, здібність до створення складних структур, синтезу, аналізу, диференціації, комбінування), властивості особистості (прагнення до розвитку, духовного зростання, ентузіазм, внутрішня зрілість, скептицизм, сміливість, упевненість в умовах невизначеності, терпимість до незрозумілого, двозначного, спонтанна гнучкість, адаптивна гнучкість) та особливості потребнісно-мотиваційної сфери (здатність до самовираження, бажання залишатися надовго на самоті, здібність до важкої, наполегливої праці) [7]. Цей перелік рис особистості відображає сутність творчого потенціалу і складових, необхідних для ефективної творчої діяльності.

На думку Д.Б. Богоявленської, таємниця найвищих форм творчості полягає у здібності бачити "непередбачуване", у виході за межі завдання, у здібності до продовження пізнання за рамками вимог заданої ситуації, у саморусі діяльності, тобто в ситуативно не стимульованій продуктивній діяльності. Здібність до саморозвитку діяльності вона розглядає як ознаку творчих здібностей та обдарованості. Але при цьому здібність не пояснюється лише властивостями інтелекту. Експериментально підтвердженим є той факт, що це "властивість цілісної особистості, що відображає взаємодію когнітивної та афективної сфери у їх єдності, де абстракція однієї з сторін неможлива" [1, 102].

Т.Б. Волобуєва трактує творчу активність як мобілізацію інтелектуальних, моральних, вольових і фізичних сил учня на виконання нових, невідомих йому раніше завдань. Вона виділяє такі аспекти творчої активності

учнів: обсяг роботи, яку виконує учень, оперативність виконання, інтенсивність виконання, ступінь і характер ускладнень під час виконання завдань, задоволеність результатами, мотиви виконання, вольові зусилля, виразність прагнення до подолання труднощів, виразність прагнення до продовження діяльності, тривалість утримання мети, кількість додаткових спроб, різноманітність прийомів, розробка "свого" методу виконання завдання [2].

Творчі можливості особистості, на думку С.О. Сисоєвої, "виступають детермінантою її творчого потенціалу, це відносно самостійна, динамічна структура творчих якостей особистості, яка пов'язана з її інтелектом, формується, розвивається і проявляється в творчій діяльності, обумовлена умовами розвитку особистості і яка забезпечує розвиваючу взаємодію з оточуваною дійсністю, її спрямоване перетворення" [11, 119].

З Концепції загальної середньої освіти випливає, що у навчально-виховному процесі школи варто надавати перевагу розвитку інтелектуальних здібностей, що є основою творчості, ураховуючи при цьому вікові особливості школярів [5]. Наша увага до особистісних характеристик юнацтва зумовлена тим, що розвиток творчих здібностей, як і формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності, відбувається саме в юнацькому віці (Р.О. Пономарьова, М.Л. Смульсон).

Старший шкільний вік – це важливий етап розвитку розумових здібностей. Для них характерний потяг до спілкування, пошук спільних принципів і законів, що стоять за окремими фактами. У старшому шкільному віці для учнів типове вміння самостійно ставити навчальні завдання, висувати гіпотези та планувати способи їх розв'язування і доведення. Учень навчається самостійно здобувати наукові факти й оперувати ними, тобто аналізувати, узагальнювати та пояснювати їх. При цьому відбувається активне формування навчальних дій, необхідних для дослідницького пошуку. Старшокласники використовують усі види контролю, що дає їм можливість перейти до складних форм саморегуляції. Саморегуляція в навчанні допомагає учневі усвідомлювати мету і завдання навчальної діяльності, забезпечує здатність створювати загальний план виконання певних навчальних дій з урахуванням умов їх виконання, забезпечує безпосереднє виконання окремих операцій і дій тощо.

Ріст самостійності у діяльності старшокласників зумовлений переходом від зовнішнього управління до самоуправління. Але будь-яке управління потребує інформації про об'єкт, а при самоуправлінні – це інформація суб'єкта про самого себе, тобто самосвідомість. Рівень самосвідомості та ступінь складності, інтегрованість і стійкість образу "я" тісно пов'язані з розвитком

інтелекту старшокласників [4].

Активна пізнавальна діяльність учнів, що відбувається в умовах взаємного спілкування зі своїми товаришами, актуалізує, перш за все, розвиток інтелектуального потенціалу особистості школяра. Вона сприяє зміні рівня знань, умінь і навичок, ініціативі у навчанні та саморозвитку, продуктивному творчому мисленню, розвитку комунікативних здібностей. Становлення особистості старшокласника пов'язане з формуванням світогляду та соціальним самовизначенням. Якщо школа успішно реалізує потребу вихованців у спілкуванні, то учень частіше перебуває в стані гармонії з оточуючим світом. У такому емоційному режимі більш успішно розвиваються творчі здібності школярів.

Ці особливості юнацького віку підтверджують необхідність особистісного підходу до старшокласників у процесі формування в учнів індивідуального стилю діяльності з урахуванням їх здібностей.

Здібності людини формуються і розвиваються у процесі діяльності. Для старшокласника – це навчально-пізнавальна та самоосвітня діяльність. Щоб сприяти розвитку творчих здібностей, ця діяльність повинна бути творчою і задовольняти певні вимоги:

- орієнтуватись на зону найближчого розвитку;
- стимулювати активність, самостійність у широкому звучанні, а виконавство, репродуктивність як епізод;
- кожним кроком не тільки додавати нові знання, а й пробуджувати глибинні процеси у розвитку особистості;
- забезпечувати творчу атмосферу.

Спробуємо розкрити зміст кожної вимоги з точки зору розвитку творчих здібностей старшокласників.

Щоб підняти навчально-пізнавальну діяльність старшокласників на творчий рівень, необхідно надати діяльності перетворюючого характеру, що завжди пов'язано з відкриттям нового, зі зміною стереотипу дій, умов діяльності. Особливого значення набуває взаємозв'язок обов'язкових форм діяльності з вільним вибором форм, у яких учень сам обирає і мету, і побудову діяльності, знаходить шляхи отримання результатів. Усе це може реалізовуватися у процесі урочної та позаурочної навчальної діяльності старшокласників. Але необхідною умовою розвитку творчих здібностей є створення такого середовища і такої системи відносин учитель – учень, які б стимулювали різноманітну творчу діяльність старшокласника, орієнтуючись не

тільки на актуальний рівень розвитку здібностей, але й на потенційні можливості школяра. Ще К.Е. Ціолковський розкрив формулу народження творчого розуму: “Спочатку я відкривав істини, відомі багатьом, потім став відкривати істини, відомі тільки декому, і, нарешті, став відкривати істини, нікому ще невідомі” [11].

Варто звернути увагу і на той факт, що робота на межі своїх можливостей значно підвищує творчу ефективність. Життя постійно ставить перед кожним з нас певні перешкоди. Процес пізнання навколишнього світу для учня теж відбувається за діалектичним законом єдності та боротьби протилежностей. Сила людини полягає в тому, що вона цілеспрямовано долає одну перешкоду за іншою, мобілізуючи свої інтелектуальні й емоційні ресурси. Чим складніша перешкода, тим більша активація резервів. У такі моменти найвищої мобілізації люди досягають вершин творчих можливостей. Тому старшокласникам необхідно прищеплювати смак до боротьби, до роботи на межі своїх можливостей. Але ця робота повинна бути розумно організованою і цілеспрямованою.

У навчальному процесі здійснюється систематичне і послідовне формування особистісних утворень, які стають підґрунтям для активної позиції у навчальній та самоосвітній діяльності старшокласників. Пізнавальна активність проявляється у ставленні учнів до діяльності (уважність, ініціативність, співучасть у загальному процесі, швидке реагування на зміну умов діяльності тощо). Пізнавальну активність можна розглядати як підготовчий етап самостійності. З цього випливає намагання старшокласників використовувати у навчальній діяльності знання та вміння, набуті поза межами навчального процесу, адже позашкільна освіта та сучасні інформаційні технології відкривають нові можливості для учнів.

Активність і самостійність старшокласників проявляється і в психологічному аспекті їх діяльності: зосередженості, інтересу до діяльності, емоційній напруженості. П.В. Симонов у своїй монографії “Емоційний мозок” підкреслює, що “помірне емоційне напруження здатне підвищити ефективність діяльності, зменшити кількість допущених суб’єктом помилок. Позитивний вплив емоцій виступає особливо чітко у випадку, коли ці емоції виникають у зв’язку з самою діяльністю, на базі потреб, що мотивують діяльність суб’єкта” [10]. Але для того, щоб потреба пізнання постійно знаходилась в активному стані, стала одним з провідних мотивів діяльності старшокласника, закріпилася рисою його характеру, необхідно прикладати певні зусилля. У порадах своєму сину В.О. Сухомлинський писав: “Умій створювати собі внутрішні стимули.

Багато що у розумовій праці не настільки цікаве, щоб виконувати з великим бажанням. Часто єдиним рушійним стимулом є лише *треба*. Починай розумову працю саме з цього. Умій зосереджуватися на тонкощах питання настільки, щоб *треба* поступово перетворити на *хочу*. Найбільш цікаве завжди залишай на кінець роботи" [13].

Зрозуміло, що у навчальній діяльності, як у будь-якому іншому виді діяльності, мають місце і репродуктивний, і творчий компоненти, але у різних пропорціях. Адже мислення людини (як процес) – це не тільки розв'язання готових завдань, але перш за все їх створення. С.Л. Рубінштейн підкреслював: "З почуття чи усвідомлення незрозумілості, у результаті якого перед дитиною постають питання, розкриваються протиріччя і виникають "проблеми", починається активна розумова діяльність..." [9]. Відомо, що у різних людей різний поріг новизни, і чим він нижчий, тим чутливіша людина до проблем. Чутливість дитини до проблеми є її індивідуальною психологічною характеристикою, лежить в основі творчого мислення і визначає можливості розвитку її творчих здібностей. Недаремно ще мислителі античності наголошували, що побачити проблему і сформулювати її іноді буває важче, ніж розв'язати її.

Юнацький вік – період інтенсивного розвитку самостійності мислення, тому пошук розв'язання проблеми веде до побудови гіпотез, що характеризується рухом по спіралі: питання, питання-гіпотеза – нове питання, питання-гіпотеза і т.д. Таким чином, дослідницька активність у формі питань-гіпотез виступає як творча (активність, направлена на створення нового). Для підтримки і розвитку такої творчої активності необхідно використання діалогічних форм навчання. При цьому важливо, щоб у старшокласника була можливість із "відповідача" перетворитися на "ініціатора", поставити своє питання-проблему для обговорення. Тоді мислення учня набуватиме творчого характеру, оскільки йому буде повернута найперша ланка – формулювання проблеми.

Активний і творчий характер інтелектуального пізнання світу дозволяє порівнювати його з творчістю. Хоча інтелектуальне знання має справу з логічними категоріями, а творчість – зі здібністю до уяви та інтуїції, але базується на конкретних структурних елементах інтелекту. Ця взаємозалежність розкривається у геніальних творіннях видатних учених, мислителів, художників, композиторів, письменників, чиї імена золотими літерами вписані в історію людства: Аристотель, Платон, Леонардо да Вінчі, А. ван Бетховен, А. Ейнштейн та ін. Їх геніальність – квінтесенція творчого

хисту та інтелектуальних можливостей, що виступає цілісною якістю особистості.

Увесь процес навчальної діяльності старшокласників має будуватися не тільки на пізнанні навколишнього світу та засвоєнні законів природи, але й на усвідомленні себе як особистості, на розумінні власних механізмів розвитку і творчості, на набутті позитивної мотивації як рушійної сили у досягненні успіху у будь-якій діяльності. Тому важливою умовою виховання та розвитку вільної, активної, відповідальної, оптимістичної, творчої особистості, яка здатна до реалізації свого безмежного творчого потенціалу, є оволодіння позитивним мисленням. На думку В. Калошина, “позитивне мислення характерне тим, що людина свідомо контролює свої думки і не дозволяє укорінюватися негативним думкам, емоціям (запобігає конкретними діями виникненню негативних емоцій). При цьому вірить у себе, вірить у кінцевий успіх, залишається за будь-яких обставин оптимістом. Воно характерне, як правило, для позитивної Я-концепції особистості і, певною мірою, є звичкою” [6], адже творити щасливе життя своєї нації може лише щаслива людина, яка вірить у власні сили і вміє радіти життю.

Водночас запорукою розвитку творчих здібностей старшокласників є створення вчителем творчої атмосфери в колективі, адже кожна дитина від народження прекрасно володіє орієнтувально-дослідницьким рефлексом, який потім розвивається у дослідницьку активність і допитливість. Як буде розвиватися цей дар, яких висот він досягне – залежить від того, у яких умовах буде проходити розвиток дитини.

Практика навчання доводить, що авторитарний стиль взаємодії вчителя й учнів, практика негативного оцінювання (іноді не оцінка, а просто негативна репліка), відсутність почуття захищеності під час помилкових спроб розв’язання проблем (адже пошук нового шляху вирішення завжди пов’язаний з ризиком) зумовлюють низький рівень творчого початку в навчальній діяльності. Тому дуже важливо заохочувати виникнення питань в учнів, нових ідей і пошуків нових шляхів розв’язання, якими б недосконалими вони не були, забезпечити підлітку психологічну безпеку (відсутність страху “провалитися”, зробити помилку), створити атмосферу відкритості, спонтанності. За таких умов можна наблизитися до створення атмосфери комфортного спілкування, віри в силу учнів та їх творчі можливості.

В. Мясіщев підкреслював, що основною рисою здібності є можливість розвитку, тобто збільшення продуктивності у процесі діяльності та набуття досвіду. На нашу думку, це стосується і творчих здібностей. Звичайно,

неможливо навчити творчості, адже ми згодні з Д.Б. Богоявленською, що творчість полягає у виході за межі визначеного завдання, у здібності до продовження пізнання за рамками вимог заданої ситуації [1]. Але можливо створити умови для активізації пізнавального інтересу, розширення міжпредметних зв'язків, уведення елементів дослідження у пізнавальну діяльність, творчих пошукових завдань, зміцнення бажання досягати успіху, прагнення до самовираження.

Знайомлячись з досвідом НВК №28 м. Дніпропетровська, ми переконались, що створене інноваційне освітнє середовище базується на принципах особистісно орієнтованого навчання, яке відкриває широкі можливості для розвитку здібностей кожного учня, його самовизначення та набуття майстерності в науковій, мистецькій, трудовій чи спортивній галузі. Для розвитку творчих здібностей учнів у навчальній діяльності вчителі залучають їх до науково-пошукової роботи, виконання курсових робіт, проводять інтегровані уроки, уроки-панорами, уроки прес-конференції, уроки дослідження з різних дисциплін [12].

Проблему розвитку творчих здібностей учнів у Маньківському НВК "СЗШ І – ІІІ ступенів – гімназія" Черкаської області вирішують шляхом роботи Малого наукового товариства "Пошук". Це добровільне об'єднання учнів, які намагаються розширити свій науковий світогляд, удосконалюють знання з базових дисциплін, набувають навичок науково-дослідницької діяльності під керівництвом учителів-предметників [3].

У Сумській області створена гімназія-інтернат для обдарованих дітей сільської місцевості, педагогічний колектив якої реалізує завдання особистісно орієнтованого навчання – створює сприятливу атмосферу для виховання і навчання, розвитку творчих здібностей в умовах розвивального навчального середовища сільської школи.

Як бачимо, існує позитивний досвід різних навчальних закладів щодо формування пізнавальних і творчих здібностей учнів шляхом включення їх у дослідницьку діяльність. Але викликає інтерес розв'язання питання розвитку творчих здібностей обдарованих сільських школярів, які навчаються у гімназії-інтернаті для талановитих і творчо обдарованих дітей, за допомогою залучення їх до позаурочної начальної діяльності з природничих дисциплін, адже особливістю сільської школи є можливість постійного спілкування дитини з природою, працею на землі, вибір найбільш доцільних форм вивчення природних явищ і закономірностей. Велику цінність мають безпосередні

особисті знання, враження дітей, пов'язані з оточуючим світом, оскільки діти найкраще навчаються та виховуються на тому, що є складовою їх безпосереднього життєвого досвіду.

Отже, розвиток творчих здібностей старшокласників буде відбуватися ефективніше, якщо створити для них сприятливі умови творчої самореалізації, використовуючи особистісно орієнтовані технології. Подальші дослідження з цієї проблеми можуть бути спрямовані на вивчення особливостей позаурочної навчальної діяльності з природничих дисциплін, які будуть покладені в основу моделі розвитку творчих здібностей обдарованих сільських гімназистів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М: Академия, 2002. – 320 с.
2. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. – Х.: Вид. група "Основа", 2005. – 112 с.
3. Гончарук Ю. Організація роботи з обдарованими дітьми // Директор школи. – № 27 – 28, липень, 2006. – С. 27 – 33.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
5. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Освіта України. – 2003. – № 34.
6. Калошин В. Позитивне мислення – важливий фактор забезпечення життєтворчості особистості // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 4. – С. 45.
7. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Знание Украины, 1995. – 52 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М., 1989. – Т. 1. – С. 408.
9. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – С. 82.
10. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
11. Строчай І. Створення умов для розвитку особистості на уроках біології // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 4. – С. 72 – 73.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1973. – 244 с.

УДК 37.013.42

А.О. Поляничко
Сумський державний
педагогічний університет

СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У статті з'ясовано сучасний стан вивчення проблеми соціальної депривації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. На підставі порівняльного аналізу

медичного, соціологічного, психологічного та педагогічного аспектів цієї проблеми визначено сутність поняття «соціальна депривація» кожною із галузей науки, виявлено причини її виникнення, характерні прояви та наслідки.

This article is devoted to the problem of the social deprivation of the children-orphans' and children which were deprived by the parents guardianship. On the base of the comparative analyze of the medical, sociological, psychological and pedagogical aspects of this problem the essence of the notion of the «social deprivation» by the each scientific branch is defined, the reasons of its origin, the characteristic manifestations and consequences are exposed.

На сучасному етапі реформування державної системи опіки для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, подолання соціальної депривованості осиротілих вихованців – одне з найважливіших завдань соціальної педагогіки, оскільки ця сфера науково-практичної діяльності орієнтована на реалізацію важливого соціального замовлення інтернатним закладам – формування особистості, яка вміє «жити в громадянському суспільстві, усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується у реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі», про що зазначено у Національній доктрині розвитку освіти [7].

Ефективність вирішення цього завдання, на нашу думку, залежить від розуміння соціальним педагогом сирітського закладу сутності проблеми соціальної депривації. Тож, *метою* статті є аналіз сучасного стану вивчення проблеми соціальної депривації у дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. *Завдання дослідження:* 1) визначити сутність поняття «соціальна депривація»; 2) дослідити причини її виникнення та прояви у дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; 3) з'ясувати наслідки соціальної депривованості у вихованців сирітських закладів.

Розпочати аналіз досліджуваної проблеми вважаємо доцільним з дефініції понять «депривація» та «соціальна депривація», які складають логіко-змістовну основу нашої роботи.

Термін «депривація» походить з англійської ***deprivation*** і означає «втрату, позбавлення». В основі цього терміна лежить латинський корінь ***privare***, що означає «відокремлювати», а префікс ***de-*** в англійському слові підсилює лексичне значення кореня. Для кращого розуміння можна порівняти: лат. pressare – «прес», «давити» та англ. depression – «депресія», «придушення».

У тлумачному словнику англійської мови «депривація» трактується як 1) відчуження або усунення від необхідного чи бажаного об'єкта; 2) для

позначення стану, який виникає в результаті подібних обмежень [14].

В українській мові досліджуваний термін також набув нормативного визначення. Зокрема, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» «депривацію» подає як «брак економічних та емоційних опор, загальноприйнятих як базисних основ людського досвіду (прибуток, забезпеченість житлом, а також опікування дітей батьками)» [2].

Отже, етимологічний аналіз терміна «депривація» дозволяє трактувати його досить широко: як позбавлення, втрату, відокремлення, усунення, відчуження, брак, нестачу, обмеження тощо.

Об'єктом нашої уваги є соціальна депривація дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в державних інституціях опіки. Аналіз наукової літератури засвідчив, що ця проблема досліджувалась у медицині, соціології, психології та педагогіці. Для нас яскраво вираженою є потреба в систематизації існуючих знань, що, у свою чергу, дозволить визначити сутність соціальної депривації як соціально-педагогічної проблеми.

Спочатку з'ясуємо медичний аспект вивчення проблеми, що є передумовою визначення змісту поняття «соціальна депривація». В Енциклопедичному словнику медичних термінів за редакцією В. Петровського соціальна депривація трактується як «депривація у зв'язках з оточуючим соціальним середовищем (наприклад, через втрату фізичного здоров'я)» [13]. З наведеного стає зрозумілим, що сутність соціальної депривації полягає в обмеженні чи неможливості людини підтримувати зв'язки з оточуючим соціальним середовищем. При цьому одним із значущих факторів її виникнення є фізичне здоров'я людини, погіршення або втрата якого й призводить до депривації у зв'язках з оточуючим соціальним середовищем.

У процесі аналізу наукових доробок російських (Н. Асанова, В. Брутман, Б. Мікіртумов, М. Просєлкова) та українських (Л. Безрукова, М. Коренєв, І. Лебець, В. Неділько) учених ми з'ясували, що дослідники використовують також поняття «психічна депривація», зокрема у контексті вивчення фізичного і психічного здоров'я вихованців державних закладів опіки для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У своїх працях науковці визначення психічної депривації не подають, однак опосередковано, через оцінку сирітства, стає зрозумілим, що депривацію вони розцінюють як ненормальний стан, що спричиняє високий ризик розвитку патологічного функціонування дитини, яка залишилась без батьків.

Наслідками впливу психічної депривації на осиротілу дитину, про що

свідчать результати клініко-психіатричних обстежень, є депресії, патологічні моторні стереотипії, парааутизм на тлі викривленого темпу становлення усіх психічних і особливо емоційно-вольових функцій, що трансформується пізніше у викривленні особистості у вигляді дефіцитарного патологічного розвитку (Б. Мікіртумов); порушення, які включають стереотипні рухові акти, що переходять у патологічні дії (смоктання пальців, язика, кусання нігтів, смоктання одягу, підплигування, розкачування тулубом або поворотом голови) (Н. Асанова); відхилення не лише в фізичному розвитку, а й психічному, порушення інтелектуальної сфери (М. Коренєв). Така ситуація призводить до того, що діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, складають «контингент, який характеризується низькими показниками психосоматичного здоров'я, викривленням особистості, неадекватною психосоціальною адаптацією» [6].

Суттєвий внесок у розвиток теоретичного аспекту дослідження проблеми соціальної депривації зроблено представниками соціологічної школи. На жаль, у сучасній соціологічній довідковій літературі термін «соціальна депривація» відсутній. Разом з тим, ми зустрічаємо авторське його тлумачення, зокрема у тих фахівців, які досліджують проблеми дитинства як структурного компонента суспільства. Наприклад, Н. Малярова і С. Нартова-Бочавер соціальну депривацію визначають як недовиконання суспільством своїх функцій щодо захисту і підтримки повноцінного існування дітей. Інший російський соціолог О. Спесівцева у процесі аналізу стану дитинства в Росії доходить висновку, що сучасна дитина виховується в таких соціально-економічних і культурних умовах, які характеризуються обмеженням, нестачею матеріальних і духовних ресурсів, необхідних для виживання і розвитку дитини. А це ознаки соціальної депривації дитинства [5].

Причини появи соціальної депривації О. Спесівцева класифікує за трьома групами. До першої групи науковець відносить порушення у функціонуванні соціальної системи країни в цілому, кризове становище деяких галузей економіки, зниження матеріального рівня життя населення, безробіття тощо. Другу групу складають причини, пов'язані з погіршенням функціонування інститутів, які мають забезпечувати процеси соціалізації, виховання і навчання дітей. У першу чергу, це стосується родини – головного інституту виховання дитини, основного мікросередовища формування зростаючої особистості, яка сьогодні переживає кризу. До третьої групи причин виникнення соціальної депривації віднесено особливості фізичного, психічного й інтелектуального

розвитку дітей, стан їх здоров'я, а також специфічні умови життєвого шляху зростаючої особистості [5].

Надзвичайно цінним для нашого дослідження у плані визначення сутнісних характеристик соціальної депривації у вихованців державних закладів опіки є колективна робота вчених Українського інституту соціальних досліджень, проведена в межах реалізації проекту ЮНІСЕФ «Трансформація державної системи інститутів піклування про дитину в Україні». У процесі ознайомлення з результатами цього дослідження ми виявили, що «перебуваючи багато років в інтернатних закладах, діти набувають комплексу негативних властивостей та якостей, і це можна визначити як соціальну депривацію». Більш ґрунтовний аналіз результатів зазначеного наукового доробку дозволив нам з'ясувати прояви соціальної депривації у вихованців інтернатних закладів: «така дитина не засвоює всієї гами соціальних ролей, у неї не формуються властивості та якості, потрібні для того, щоб адекватно сприймати соціальну реальність, оцінювати її та приймати свідомі рішення у конкретних ситуаціях» [9].

Запропоноване науковцями Українського інституту соціальних досліджень визначення поняття «соціальна депривація», на наш погляд, дозволяє дещо по-іншому поглянути на її сутність. Акцент робиться на відсутності у дитини головного соціального інституту її розвитку – родини – та заміщенні її державною установою, що, у свою чергу, унеможливлює адекватне сприйняття вихованцями державних закладів опіки соціальної дійсності.

Подальше вивчення проблеми соціальної депривації потребує звернення до здобутків психологічної науки. Відразу зауважимо, що саме в психології проблема депривації, зокрема й соціальної, є найбільш дослідженою.

У процесі аналізу наукової психологічної літератури ми виявили, що термін «соціальна депривація» вперше використали чеські психологи Й. Лангмейєр і З. Матейчек, які досліджували особливості розвитку дитини поза родиною. У своїй фундаментальній праці «Психічна депривація у дитячому віці» [4] вчені розглядають соціальну депривацію як соціальну ізоляцію й обмеження можливості для засвоєння автономної соціальної ролі.

Наведемо інші визначення, які дозволяють розібратися у змісті, який вкладають сучасні психологи у поняття «соціальна депривація». Наприклад, Г. Бевз сутність соціальної депривації вбачає в обмеженні можливостей для спостереження за виконанням та засвоєнням соціальних ролей; М. Буянов визначає соціальну депривацію як нестачу соціальних впливів; на думку Р. Білінської та Р. Тур, поняття соціальної депривації охоплює наслідки впливу соціальної ізоляції чи звуження життєвого простору на розвиток свідомості

дитини. Отже, поняття «соціальна депривація» у психології має досить широке тлумачення.

Багатий матеріал для розуміння сутності соціальної депривації у дітей, які зростають в державних закладах опіки, дають дослідження російських психологів А. Прихожан і Н. Толстих. У відомій праці „Психологія сирітства" вчені наводять велику кількість життєвих прикладів, які дозволяють з'ясувати особливості прояву, причини та наслідки соціальної депривації у таких дітей. Зокрема, зустрічаючись у виховній практиці з проблемою соціальної депривації, нерідко можна спостерігати прояви так званої „групової залежності", властивої вихованцям дитячих будинків [8]. У сучасній психологічній літературі замість терміна „групова залежність" використовується вислів „відчуття Ми". Важливість цього відчуття як одного з найважливіших принципів дітей, які зростають поза родиною, на жаль, досить рідко враховується у практиці виховної роботи. Однак, саме завдяки йому виникає те відчуття безпеки, захищеності, безумовного порозуміння, яке зазвичай дає дитині сім'я, рідні їй люди. Поряд з цим, у цього „відчуття Ми" є й серйозні негативні наслідки. Так, на думку А. Фрейд і С. Дан, до таких дітей не можна ставитись як до окремих індивідів, а лише як до групи чи єдиного цілого. А. Прихожан і Н. Толстих наголошують, що нерідко протягом подальшого життя такі діти відчувають недовіру до всіх людей, за виключенням членів своєї мікрогрупи, людей з аналогічною життєвою долею [8]. Результати експериментального дослідження, проведеного Я. Гошовським довели, що соціальні особливості депривування у школі-інтернаті (замкнутий урбаністичний простір, перенасичення спілкуванням, уніфікація одягу тощо) також призводять до численних дисфункцій емоційних і поведінкових складників особистості, що проявляється, зокрема, у негативному сприйманні підлітком своєї зовнішності. При цьому непоправної шкоди зазнає не лише фізичний образ «Я»-дитини, але й загальні когнітивні компоненти її самоусвідомлення [3].

Вивчаючи цю проблему, психологи приходять до висновку: залежно від того, як діти дорослішають, соціальна депривація набуває більш легких форм, а тому швидше й більш успішно відбувається компенсація у процесі соціальної, педагогічної та психологічної роботи. Однак практично ніколи не вдається усунути наслідки соціальної депривації на рівні глибинних особистісних структур. Більш того, люди, які постраждали у дитинстві від соціальної депривації, продовжують відчувати недовіру до всіх людей, за винятком тих,

які пережили те ж саме.

Для соціальної педагогіки, яка є ще зовсім молодою галуззю педагогічних знань, проблема соціальної депривації також є актуальною. Варто зауважити, що термін «соціальна депривація» набув офіційного визнання у соціальній педагогіці, хоча єдиного підходу до його тлумачення ми не спостерігаємо. Так, Л. Мардахаєв вважає, що соціальна депривація виникає у людини через зв'язки з оточуючим соціальним середовищем (наприклад, як результат виходу на пенсію, втрати близької людини або погіршення фізичного здоров'я). Соціальну депривацію дитини у «Словнику з соціальної педагогіки» цей вчений тлумачить як «позбавлення, обмеження, нестачу тих чи інших умов, матеріальних і духовних ресурсів, необхідних для виживання й соціального розвитку дитини». Причини або джерела її виникнення науковець вбачає у порушенні функціонування соціальної системи країни в цілому; погіршенні функціонування інститутів, які мають забезпечувати процеси соціалізації, виховання і навчання дітей; особливостях фізичного, психічного й інтелектуального розвитку дітей, стані їх здоров'я, а також специфічних умовах життєвого шляху зростаючої особистості [12]. Аналогічного підходу до визначення сутності соціальної депривації дотримується й відомий український учений І. Звєрєва, яка у своєму понятійно-термінологічному словнику з соціальної роботи та соціальної педагогіки соціальну депривацію подає як «нестатки, обмеження, недостатність тих чи інших умов, матеріальних і духовних ресурсів, необхідних для виживання й розвитку дітей» [10].

У наукових дослідженнях сучасних фахівців з соціальної педагогіки проблема соціальної депривації розглядається також і в контексті вивчення розвитку дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків. Так, на думку Р. Овчарової, соціальну депривацію зумовлює система державного утримання осиротілих дітей, зокрема сепарація від суспільства; інші російські дослідники І. Дементьєва, Л. Оліференко, Т. Шульга визначають соціальну депривацію як зменшення комунікативних зв'язків дитини з оточуючими людьми; І. Пєша сутність соціальної депривації вбачає в обмеженні можливостей для засвоєння автономної соціальної ролі. Заслуговує на увагу підхід до тлумачення соціальної депривації Т. Араканцевою, яка визначає її як обмеження людини в розвитку. Ґрунтуючись на результатах власних досліджень, учена робить висновок, що сучасна школа певною мірою виступає джерелом соціальної депривації, суть якої полягає не лише у відсутності в соціальному інституті можливостей для формування і розвитку учня як соціального суб'єкта, а й у наявності самооцінки вихованця як депривованої

особистості. Як наслідок, депривовані підлітки негативно оцінюють школу, прагнуть автономізуватись у ній, можна навіть говорити про тенденції до самоізоляції [1].

Найхарактернішими наслідками впливу соціальної депривації вчені вважають погіршення стану фізичного та психічного здоров'я дитини; затримку в її інтелектуальному розвитку, появу негативних особистісних характеристик; непристосованість дитини чи молодої людини до соціально визначених норм життя тощо. З наведеного стає зрозумілим, що наслідки депривації мають як найближчий, так і віддалений негативний вплив на особистість.

Підсумовуючи проведений у нашій статті аналіз дослідження проблеми соціальної депривації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, ми дійшли таких *висновків*:

– проблема соціальної депривації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є актуальною міждисциплінарною проблемою, яка знайшла своє відображення у медицині, соціології, психології та педагогіці;

– сутність соціальної депривації полягає в обмеженні чи неможливості підтримувати зв'язки з оточуючим соціальним середовищем; у нестачі матеріальних і духовних ресурсів, необхідних для виживання і розвитку дитини; у соціальній ізоляції чи звуженні життєвого простору дитини; груповій залежності; у появі комплексу негативних властивостей і якостей, які не дозволяють дитині засвоїти всієї гами соціальних ролей, адекватно сприймати соціальну реальність, її оцінювати та приймати свідомі рішення у конкретних ситуаціях тощо;

– основну причину появи соціальної депривації у вихованців державних закладів опіки слід вбачати у відсутності головного соціального інституту їх розвитку – родини – та заміні її державною установою;

– найхарактернішими наслідками впливу соціальної депривації слід вважати погіршення стану фізичного та психічного здоров'я дитини; появу негативних особистісних характеристик; непристосованість дитини чи молодої людини до соціально визначених норм життя; неадекватне сприйняття вихованцями державних закладів опіки соціальної дійсності.

Усе зазначене вище дозволяє констатувати, що проблема соціальної депривації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є актуальною для соціальної педагогіки, тому перспективним напрямом подальшого дослідження вважаємо пошук шляхів її подолання у вихованців сирітських закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Араканцева Т.А. Школа как возможный источник социальной депривации // Актуальные проблемы современного детства. – М.: НИИ Детства РФ, 1993. – 120 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
3. Гошовський Я.О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: Дис. … канд. псих. наук. – К., 1995. – 165 с.
4. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авицентум, 1984. – 334 с.
5. Малярова Н.В., Нартова-Бочавер С.К. Системы ценностей детей и подростков в условиях социальной депривации // Актуальные проблемы современного детства. – М.: НИИ Детства РФ, 1993.
6. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт / Під ред. М.М. Коренєва, І.С. Лебець, Р.О. Мойсеєнко. – К, 2003. – 239 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33, 23 квітня. – С. 4.
8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
9. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Автор. кол. Л.С. Волинець, Н.М. Комарова та ін. – К.: Видавництво, 1998. – 120 с.
10. Соціальна робота // Соціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / Під заг. ред. І. Звєрєвої. – К.: Етносфера, 1994. – 119 с.
11. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
12. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
13. Энциклопедический словарь медицинских терминов: В 3-х томах. / Гл. ред. В.В. Петровский. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – Т.1. – 464 с.
14. Hornby A.S. Oxford advanced learners dictionary of current English. 4-th edition. – Oxford, 1989.

УДК 37.036:372.3:398.831

С.М. Садовенко
Український центр культурних досліджень
Міністерства культури і туризму України, м. Київ

МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті подано модель експериментальної методики формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку на матеріалі українського музичного фольклору, яка складається з блоків-модулів і розрахована на роботу з трьома групами учасників педагогічного процесу: дошкільниками, музичними керівниками дошкільних та позашкільних навчально-виховних закладів, батьками.

In the article the model of experimental method of pre-school children musical abilities formation using the Ukrainian music folklore is proposed. The model consists from block-modules and presupposes as objects three participant groups of pedagogical process: pre-school children, music teachers, and parents.

На сучасному етапі реформування системи освіти в Україні на національній основі актуалізувалась проблема збагачення наукових уявлень щодо можливості діагностування музичних здібностей у дошкільників засобами музичного фольклору, розширення теоретичного знання щодо вдосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів, музичних керівників та вчителів музики. Однак педагогічний напрям сучасного музичного виховання дітей, зокрема молодшого і середнього дошкільного віку, не може повністю вирішити визначених завдань. Для його вдосконалення необхідні пошук нових методичних підходів, створення нових методичних розробок, програм, методик, спрямованих на формування музичних здібностей та розвиток особистості дітей дошкільного віку з використанням вітчизняного музичного, у тому числі дитячого, фольклору, що відповідає вимогам часу.

Метод моделювання широко поданий у різних галузях сучасної науки (філософії, психології, кібернетиці, математиці, педагогіці) і є найбільш оптимальним серед методів наукового прогнозування. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження (Е. Абдуллін, Б. Ананьєв, А. Арісменді, Г. Артоболевська, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Коваль, З. Кодай, О. Кононко, А. Кречківський, М. Лазарєв, Н. Лейтес, В. Макаров, Л. Масол, С. Науменко, Т. Науменко, К. Орф, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Є. Назайкінський, Т. Танько, К. Тарасова, Б. Теплов, Н. Фоломєєва, А. Шевчук та ін.) засвідчив, що практично не існує праць, присвячених розробці й опису моделі процесу формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку на матеріалі українського фольклору.

Метою статті є опис авторської моделі методики формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку на матеріалі українського фольклору. Педагогічна модель, як “схематичний план певного об’єкта чи системи об’єктів (“оригіналу” даної моделі), розроблена “не тільки і не стільки з метою

одержання пояснень різних явищ, скільки для прогнозування явищ, що цікавлять дослідника" [1, 399 – 400]. Характерними її особливостями стали: *активність* – можливість змінювати об'єкт впливу з урахуванням зовнішніх і внутрішніх умов; *цілеспрямованість* на розв'язання конкретного завдання – формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку; *системність* – спрямування на комплексну роботу з усіма учасниками педагогічного процесу: дітьми, педагогами, батьками; *структурність*, яка визначається тим, що модель складається з низки взаємозалежних етапів; *динамічність* дає можливість на різних етапах процесу відстежувати зміни, що відбуваються; *гнучкість* – можливість вносити зміни до організації процесу у випадку змін умов процесу, що відбувається; *послідовність*, що передбачає послідовний перехід з одного блоку-модуля до іншого, кожен з яких, у свою чергу, також містить низку послідовних заходів щодо реалізації процесу формування музичних здібностей у дошкільників; *закономірність* визначається тим, що процес формування підкоряється закономірностям фізіології, психології, педагогіки; *керованість моделі* – детермінованість з боку організаторів процесу формування музичних здібностей.

Створюючи модель експериментальної методики, ми намагалися враховувати специфіку педагогічного процесу, що передбачала на кожному його етапі конкретизацію мети, змісту, завдань, методики, прийомів і форм музичної діяльності, а також особливості обраних нами засобів і методів музичного виховання, які полягали у якнайширшому застосуванні зразків вітчизняного музичного фольклору. Експериментальна робота будувалась на основі інтегративного підходу та суб'єктно-суб'єктної взаємодії учасників музичної діяльності й передбачала врахування особливостей психофізіологічного розвитку та вихідного рівня сформованості музичних здібностей у дітей.

Упровадження моделі в практику музично-педагогічної діяльності передбачало поступову реалізацію системи блоків-модулів (теоретичного, методичного, практичного, аналітичного). Мета *теоретичного* блоку-модуля полягала в тому, щоб шляхом надання вичерпної, змістовної, емоційно забарвленої інформації привернути увагу дітей до запропонованої музичним керівником теми. Важливість теоретичного (пізнавального) блоку-модуля знаходимо у працях Д. Кабалевського, який відзначав: "Музика може виконати свою естетичну, пізнавальну й виховну роль лише тоді, коли діти навчаться по-справжньому чути і розмірковувати над нею" [2, 21]. Зрештою, тільки відповідність музичного твору потребам дитини може перетворити зверхні

переживання на глибинно особистісні, стати надбанням особистості. З цією закономірністю тісно пов'язана інша: якщо музичний твір не дає художньої насолоди, він не перетвориться на художнє відкриття, не зможе справити суттєвого емоційно-виховного впливу.

Під час створення моделі експериментальної методики нами було враховано ці закономірності шляхом уведення у процес музичного виховання й навчання дошкільників завдань щодо виконання ними багатофункціональних ролей (дитина-слухач, дитина-виконавець (співак, музикант), дитина-актор, дитина-творець), ґрунтованих на матеріалі синкретичного за своєю природою українського музично-ігрового фольклору (слухання українських музичних казок, народних дитячих пісень; перегляд діафільмів та мультфільмів про козаків; проведення бесід на теми обрядовості з використанням ілюстрацій).

Згідно з педагогічним задумом, до процесу експериментальної роботи були залучені діти, батьки та педагоги закладу, що допомагало створенню й корекції методики. У процесі реалізації блоків-модулів суб'єкти кожної групи виконували особливе, визначене нами завдання. Види й форми діяльності учасників експерименту доповнювали одна одну, сприяючи підвищенню ефективності експериментальної методики, спрямованої на формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку на матеріалі українського фольклору.

Перша група учасників педагогічного впливу – діти дошкільного віку. Важливим для формування у них музичних здібностей є цілеспрямована взаємодія музичного керівника (вихователя) з дітьми. *Методичний блок-модуль* передбачав накопичення у дітей вражень, що можуть бути основою для співробітництва, спілкування з викладачем та однолітками. *Мета* цього блоку-модуля – прищепити дітям інтерес до українського музичного фольклору, мотивувати дітей до здійснення музичної діяльності на його матеріалі. Зміст занять ми максимально наближали до вікових інтересів дітей, ураховувати їхній особистий досвід та особливості сприйняття музичного матеріалу. Під час організації музичної діяльності щодо формування у дошкільників умінь та навичок використовувалися *принципи* випереджувального навчання, комплексного підходу, створення атмосфери комфорту.

Під час проведення експериментальних занять, супроводжуваних значним емоційним навантаженням, ми змінювали види музичної діяльності, коригуючи тим самим емоційне сприймання дітьми певної інформації та емоційний відгук на неї, що не могло зашкодити здоров'ю дітей молодшого і середнього

дошкільного віку. Обов'язковою складовою методичного блоку-модуля було слухання українських музичних казок з наступним обговоренням їхнього змісту, драматизаціями окремих сцен з казок або всієї казки, що зосереджувало увагу малят і впливало на формування музичних здібностей, зокрема музичного слуху.

У цьому блоці-модулі музична діяльність передбачала використання різновидів діяльності, а саме: ознайомлення дітей з різноманітними формами дитячого фольклору (піснями, прислів'ями, приказками, закличками, примовками, дражнилками, музичними іграми); залучення до дидактичних і настільно-друкованих ігор; розучування українських народних рухливих ігор; драматизацію; виконання музично-ритмічних рухів, етюдів, вправ зі співом, під музичний супровід. Слід зазначити, на цьому етапі одним з компонентів роботи була образотворча діяльність, яка створювала умови для розкриття дітьми власних почуттів, вражень щодо почутого та побаченого, вираження їх у художньо-творчих проявах.

Таким чином, під час упровадження експериментальної методики було виявлено, що за допомогою екстенсивних технологій, не нав'язуючи власних суджень, музичний керівник має створювати умови, які сприяють розкриттю музично-творчих та художньо-творчих здібностей дітей, підводить вихованців до розуміння творчого задуму, закладеного у змісті фольклорного твору.

Реалізація методичного блоку-модуля формувального експерименту були підґрунтям для створення *практичного* блоку-модуля, який полягав у здійсненні сценарію спільної музичної діяльності дітей та музичного педагога. У процесі опрацювання сценарію музичного заняття діти залучалися до активного сприйняття музичних творів, "вживалися" в них. Розробка сценарію спільної діяльності передбачала систематизацію музичних знань та навичок, отриманих на попередніх етапах роботи. Вагомий дидактичний ефект сценарного планування полягав також у тому, що під час опрацювання завдань сценарію діти в ігровій формі навчаються сприйняття фольклорних творів досить великих за обсягом та складних за змістом. Одночасно відбувалося повторення та закріплення вивчених фольклорних зразків. Специфікою цього етапу було те, що педагог не ставив перед дітьми прямих дидактичних завдань, як це узвичаєно на музичних заняттях.

У процесі експерименту створювались умови, за яких діти самостійно, без підказування вихователя, переживали музичні твори та усвідомлювали їх сутність: визначали характер, основні настрої і почуття; встановлювали динаміку, кульмінацію; характеризували провідні елементи музичної мови, взаємозв'язок і роль засобів музичної виразності у створенні художнього

образу; самостійно аналізували зміст твору, давали йому естетичну оцінку. Спілкування музичного керівника й дітей на музичних заняттях відзначалися рівноправністю оцінних суджень дітей та дорослого; підвищеною увагою до емоційних переживань дітей, їх реакції на музику. Взаємодія різних музичних поглядів, позицій, експресивних оцінок зразків музичного фольклору, щира зацікавленість вихователя в успіхах дітей сприяла активізації особистісних музично-творчих проявів вихованців у процесі сприйняття й осмислення музичного твору. Ефективність формувального експерименту забезпечувалася чіткою часовою регламентацією елементів сценарію, гнучкістю сценарного ходу, організованістю спільної діяльності учасників експерименту.

Дидактична спрямованість експериментальної роботи передбачала, що для підбиття підсумку чергового її блоку-модуля після ознайомлення дітей з програмними творами проводилася спільна підсумкова діяльність, спрямована на визначення набутих знань та вмінь. Саме вона становила наповнення *практичного блоку-модуля.* Спільна підсумкова діяльність визначалась як засіб впливу на розум та емоції дітей, спрямований на виховання музичних інтересів та формування музичних здібностей. Цей блок-модуль значно вплинув на мотивацію участі дітей у музичній діяльності, сприяв активізації їхньої роботи під час музичних занять, допоміг виявити основні моральні цінності дітей.

Перевірка й оцінювання набутих музичних знань, умінь і навичок дітей дошкільного віку здійснювалися під час виконання практичних завдань на підсумкових музичних заняттях, а також участі дітей у концертних виступах, дитячих ранках, народних святах, гуляннях, обрядах. За результатами підсумкової спільної діяльності визначались позитивні та негативні сторони роботи, коригувались методи і прийоми роботи, спрямовані на формування музичних здібностей у дошкільників.

У моделі методики роботи з музичними керівниками дошкільних навчальних закладів освіти керівниками дитячих гуртків музично-естетичного спрямування позашкільних освітніх установ реалізувалися принципи розмаїтості, динамічності, використовувався широкий спектр таких форм музичної роботи, як: наради, колоквіуми, конкурси, проблемні та науково-теоретичні семінари, надання методичних та організаційно-практичних рекомендацій щодо використання таких різновидів діяльності, як діагностування рівнів сформованості музичних здібностей у дітей на початковому і заключному етапах, коригування роботи і виявлення

ефективності педагогічних методів навчання; добір та адаптація репертуарного фольклорного матеріалу з урахуванням доступності щодо сприйняття і виконання його дітьми певного віку; складання розгорнутих сценаріїв спільної музичної діяльності.

Практичний блок-модуль роботи з фахівцями дошкільних та позашкільних закладів було спрямовано на практичне застосування отриманої педагогами на попередніх етапах інформації. Особливу роль у цьому процесі набував педагогічно виважений підхід до добору дидактичного матеріалу (посібників, рекомендацій, нотної та дитячої літератури) щодо його спрямування на стимулювання пізнавальної активності дошкільнят. Доцільність використання визначених педагогами засобів, методів, прийомів для реалізації певної мети фіксувалася шляхом спостереження експериментатора за музичною діяльністю дітей на відкритих переглядах, семінарах-практикумах, майстер-класах, екскурсіях до творчих лабораторій педагогів.

Аналітичний блок-модуль було спрямовано на визначення ефективних методів та форм музичного виховання. З метою аналізу ефективних технологій формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку учасники експерименту узагальнювали результати, підбивали підсумки, намагалися окреслити стратегію майбутньої музичної діяльності з дошкільниками, використовуючи апробовані форми музичного виховання. З цією метою на методичні ради виносилися на обговорення певні питання, а саме: яким чином теоретичні знання, набуті у процесі вивчення проблеми виховання засобами фольклору, вплинули на роботу з дітьми та батьками, які умови сприяють ефективному засвоєнню дітьми фольклорних музичних зразків, які найзначніші досягнення та типові недоліки виявлено у процесі проведення експерименту і які основні причини методичних успіхів і невдач тощо.

Розробляючи експериментальну методику, ми створювали групи, в яких під керівництвом педагога, в присутності і за участю батьків малята займалися різними видами музичної та художньої діяльності, які проводились із застосуванням різновидів українського музичного, зокрема дитячого, фольклору (спів, слухання музики, музичних казок, ритмічні рухи зі співом та з музичним супроводом, гра на дитячих музичних інструментах, малювання, ліплення тощо). Музична діяльність поруч з батьками давала можливість малятам адаптуватися до комфортної і цікавої обстановки гуртка, грати, набувати нові вміння разом з батьками, учитися спілкуватися зі своїми однолітками, спільно вирішувати проблему співтворчості. Робота з батьками здійснювалась у процесі: презентації досліджуваної теми, організації тренінгу

для батьків та спільної суб'єкт-суб'єктної діяльності, визначення напрямів формування музичних здібностей в умовах сім'ї. Для опрацювання теоретичного блоку-модуля особливо важливою була робота, спрямована на переконання батьків у значущості певної теми, її актуальності та доцільності, заручення їх допомогою та підтримкою.

Презентація проблеми, спрямованої на пошук шляхів активізації музично-естетичного виховання дітей-дошкільників за допомогою засобів українського музичного фольклору, відбувалася на батьківських зборах, де поширювалися дидактичні матеріали, проводилися бесіди та індивідуальні консультації, проходило залучення батьків до організації масових заходів (дитячих ранків, свят, обрядів). *Методичний* блок-модуль передбачав залучення батьків до виготовлення батьківських газет, проведення в домашніх умовах дидактичних ігор, підготовки спеціальних домашніх завдань, організації домашніх музичних свят тощо. У процесі реалізації завдань цього блоку-модуля батьки залучалися до реалізації виховних проблем, поставлених дитячим дошкільним закладом. Одночасно робота з музично-естетичного виховання дітей у родині сприяла створенню позитивного мікроклімату, розширенню обсягів та змісту родинного спілкування.

Ураховуючи психофізіологічні особливості дітей молодшого і середнього дошкільного віку, які вимагають тісного контакту малюків з родиною, залучення батьків до занять музичною діяльністю разом з дітьми на етапі проходження *практичного* блоку-модуля було ефективним засобом стимулювання мотивації дітей до цих занять, що безпосередньо впливало на процес музичного виховання дошкільників засобами фольклору та формування в них музичних здібностей на його матеріалі. Реалізація практичного блоку-модуля передбачала організацію спільних завдань для вихованців та їх батьків. Батьки були не лише спостерігачами (глядачами, слухачами), а й активними учасниками як музичних занять, так й інших заходів дошкільної установи. Організація спільної виховної роботи із залученням батьків допомагала встановленню стосунків взаєморозуміння педагогів з батьками; сприяла наближенню педагогічних позицій дитячої установи й родини, що позитивно впливало на процес музично-естетичного й загального виховання дітей дошкільного віку.

Роботу з батьками під час проходження аналітичного блоку-модуля було спрямовано на визначення напрямів розвитку музичних здібностей у дошкільників в умовах сім'ї. Така робота передбачала участь дорослих у таких

видах діяльності, як: пошук ілюстративного матеріалу та фольклорних музичних зразків для музичних занять; розробка дизайну приміщень для музичних занять у навчально-виховному закладі з використанням предметів українського побуту; оформлення наочних матеріалів; проведення дидактичних та музично-ігрових вікторин; організація масових заходів; участь у проведенні фольклорних свят та обрядів. У процесі реалізації експериментальної методики було доведено, що формування музичних здібностей у дітей молодшого і середнього дошкільного віку відбувається ефективніше за умови тісної взаємодії дитячої дошкільної установи і родини.

Таким чином, модель експериментальної методики формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору), розрахована на роботу з групами дітей, педагогів, батьків, які є референтними групами для дітей дошкільного віку, є інтегрованою і передбачає варіативність технологій, методів і форм навчання. У запропонованій моделі реалізовано окреслену мету і повністю підтверджено гіпотезу дослідження, яка полягає в тому, що методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку буде ефективною, якщо забезпечити: організацію процесу музичного виховання й навчання на музично-ігрових засадах, що уможливлюється використанням синкретичного за своєю природою вітчизняного музичного фольклору; умови для виконання дітьми багатофункціональних ролей у процесі музичного виховання й навчання; залучення батьків до музичних занять з метою реалізації природних механізмів передавання національного фольклору та його органічного функціонування в просторі і часі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б., Абдуллина О.А., Аблаев Э.А., Аванесов Р.И., Аверинцев С.С. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад (гл. ред.). – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 с.
2. Кабалевский Д. Как рассказывать детям о музыке. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.

УДК 811. 161. 1: 371.3

О.І. Самонова
Бердичівська ЗОШ № 6

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ МІНІ-ПІДРУЧНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена опису однієї з новітніх технологій навчання російської мови – складанню та використанню міні-підручників у навчальному процесі. Подано також дидактичні основи роботи з такими підручниками, можливості творчих варіацій у

навчальному процесі, наводяться приклади методичної карти уроку та розгортання її в міні-підручнику.

The article is devoted to one of new technologies of Russian teaching – compiling and using mini-textbooks. Didactic bases of work with such textbooks are expounded in this article, also possibilities of creative variations in educational process, examples of lesson's methodical card and development of it are reflected in this article.

Жив собі мудрій, який знав усе. Один з його учнів вирішив довести, що той знав не все. Затиснувши в долонях метелика, він спитав: „Скажи, мудрій, який метелик у мене в руках: живий чи мертвий?" А сам думає: „Якщо скаже живий – я знищу цього метелика, скаже мертвий – відпущу". Мудрій подумав і дав таку відповідь: „Все у твоїх руках".

Якщо трансформувати цю притчу в площину організації навчально-виховного процесу,то можна впевнено сказати, що все в руках *ПЕДАГОГА*. Настав час, коли педагог має всі умови для реалізації творчого потенціалу і можливості вибудовувати власні технології на основі висвітлених наукових способів оптимізації навчального процесу [1, 2, 3, 4].

Мета статті – описати можливості реалізації творчого потенціалу вчителя та продемонструвати особливості технології створення і використання міні-підручника у навчальному процесі.

Процес створення нових альтернативних підручників тільки розпочинається. У зв'язку зі зміною мети освіти стає актуальною проблема перегляду функцій підручників. Донедавна шкільний підручник був зорієнтований переважно на інформаційну і відтворюючу функції та обслуговував таку модель навчання: учитель передає знання, а учень опановує їх на рівні засвоєння – присвоєння.

Сучасна ос віта вимагає особистісно орієнтовної моделі навчального процесу. А це означає, що докорінно змінюються основні характеристики навчального процесу. Змінюється «статус педагога и ученика (преподаватель не только носитель знания, но, главным образом, организатор совместной творческой деятельности); формы коммуникативного взаимодействия (однонаправленная монологическая форма уступает место диалогической); стиль педагогического взаимодействия (от авторитарно-монологического к доверительно-диалогическому); объеми значимость самостоятельной работы (определяющая роль отводится учению); результат обучения (конечная цель образования – не сумма знаний, умений и навыков, а развитые на их основе

способности личности)» [2, 34].

У зв'язку з цим маємо докорінно змінити систему практичних методів у підручниках: урізноманітнити завдання так, щоб вони забезпечували, крім інформаційної, ще й мотиваційну і розвивальну функції.

Як зазначалось, особистісно орієнтовна модель навчання зумовлює визначальну роль діалогу і полілогу як форм організації співробітництва, а певною мірою і суперництва (хоча перше результативніше, особливо для опанування комунікативного і соціального досвіду). Тому в міні-підручниках передбачені зав дання для організації діалогу з різною метою: для фронтальної й індивідуальної, для групової й парної роботи.

Особливо важливим є введення навчальних завдань на вільний вибір. Ситуації вільного вибору, а також наявність обов'язкового і необов'язкового для засвоєння матеріалу посилюють мотиваційну функцію міні-підручників, стимулюють розвиток само оцінки, запобігають гіперопіці учнів учителем.

Найскладнішими є проблеми добору навчального матеріалу за критеріями на уковості, системності, практичної значущості; узгодження змісту, структури й обсягу підібраного матеріалу з метою уроку і навчальним часом, що відводиться на його засвоєння, з віковими особливостями учнів.

Надзвичайно важливим є відповідність обсягу міні-підручника можливостям засвоєння його учнями за певний час. Якщо подається надлишковий текстуальний матеріал, то це втомлює дітей, знижує увагу й інтерес, а надмір інформації зумовлює формальне, поверхневе її засвоєння.

Визначаючи обсяг і зміст підручника, важливо запрограмувати способи диференційованої подачі матеріалу з урахуванням рівнів розвитку дітей, вивірити співвідношення завдань для тренування і творчого застосування знань, забезпечити достатню кількість вправ.

Звичайно, міні-підручники, створені педагогом, мають виразні ознаки його особистості: схильність до певних технологій, улюблені види дидактичного матеріалу тощо. Тому, можливо, не кожен педагог зможе використовувати такий підручник без змін, та, ознайомившись зі змістом такого міні-підручника, учитель може побачити майбутній сценарій організації навчальної діяльності з певної теми на власному уроці.

Сучасний урок вибудовується не за якоюсь усталеною схемою, а має гнучку структуру, тому і міні-підручник прогнозує діяльність учнів, спрямовану на розв'язування різноманітних навчальних завдань.

Головне завдання, яке реалізує міні-підручник, – поступова і послідовна підготовка підлітків до самонавчання. Цей аспект має принципове значення,

адже учневі потрібно адаптуватися в суспільстві, яке постійно змінюється і потребує ініціативних людей, здатних самостійно мислити. Зокрема, для забезпечення мотивації навчання використовуються різні засоби заохочення та підтримки самостійних розумових зусиль учнів: достатній вибір завдань різного рівня складності, додаткові вправи, цікавий зміст дидактичного матеріалу, проблемні завдання, інтерактивні ігри, алгоритми міркування під час виконання певних дій, створення умов для самостійного узагальнення та систематизації навчального матеріалу тощо. Сприяє формуванню мотиваційної сфери та зміст дидактичного матеріалу, який відтворює особливості російської національної куль тури, що передбачено соціокультурною лінією освітньої галузі „Мови і літератури" Державного стандарту. Спроектований в текстах-опорах, завданнях, таблицях і алгоритмах процесуальний аспект міні-підручника скеровує процес навчання.

О.Я. Савченко зазначає, що сучасний підручник має забезпечувати інформаційну, мотиваційну та пізнавальну функції навчання, пропонувати шляхи того, чого і як варто навчати школярів предмета. Водночас він – уже не єдиний носій навчальної інформації, тому в його змісті учень має знаходити орієнтири для подальшої роботи відповідно до своїх пізнавальних можливостей і потреб самостійно навчатися [3, 124].

Зміст міні-підручника ґрунтується на принципах, які чітко визначені в державній програмі:

- опора на знання, отримані на уроках української мови, що дозволяє запобігти невиправданому дублюванню та здійснювати зіставлення мовного матеріалу;

- інтеграція мовного та мовленнєвого матеріалу на основі текстів і ситуацій певної тематики;

- домінуюча роль вправ, які носять ситуативний характер, що дозволяє стимулювати комунікативно-мовленнєву активність школярів.

Міні-підручник має чітку структуру. На початку кожного підрозділу-уроку визначені *знання* й *уміння* з теми, якими учні повинні оволодіти. Структура уроку передбачає в обов'язковому порядку *мовленнєву розминку*, у ході якої часто можна підвести учнів до опрацювання теоретичного матеріалу чи відтворити опорні знання школярів. Лінгвістичний матеріал учні можуть засвоїти за допомогою розв'язання проблемних ситуацій, спостерігаючи над мовними явищами, аналізуючи і синтезуючи отримані дані, роблячи самостійні висновки, які пізніше звіряють з правилами.

У кінці міні-підручника у рубриці *„Перевір себе”* теоретичні відомості систематизуються переважно за допомогою узагальнюючих таблиць або системи питань.

Вправи на закріплення теоретичних положень мають як репродуктивний характер, так і творчий: пошуковий, дослідницький, проблемний тощо. Вони вибудувані в основному на матеріалі *текстів-опор*, за допомогою яких засвоюється теоретичний мовний матеріал у тісному зв'язку з розвитком усного й писемного мовлення. Тематика текстів підпорядкована формуванню уявлень про явища оточуючого світу, ознайомленню школярів з багатством мови і культурних надбань російського народу, що відповідає вимогам програми та забезпечує реалізацію соціокультурної лінії Державного стандарту.

Для формування у п’ятикласників *культури мовлення* запропоновані відповідні завдання. Вправи складені з урахуванням *диференціації навчання* і розраховані на організацію різноманітних форм роботи (фронтальну, індивідуальну, парну, групову), а також на *самостійну* роботу. Залучено і такий прийом диференціації, як *додаткове завдання* для тих учнів, які раніше виконали основне. *Домашні завдання* також диференційовані. Важливо орієнтувати учнів на виконання вдома творчих вправ, робота над якими є запорукою успіху в засвоєнні лінгвістичного та мовленнєвого матеріалу уроку.

У міні-підручниках передбачено також можливість використання *інтерактивних форм навчання*, а саме: подано завдання, які передбачають організацію в класі дискусії. Якщо в матеріалах уроку чітко не визначено, що ця вправа підходить для організації інтеракції, то рубрика *«Завдання за вибором»* передбачає, наприклад, організацію виконання різних за рівнем складності робіт у трьох групах. Працюючи над ситуативними вправами, учні можуть спочатку обговорити поставлені проблеми в групах, а потім результати такої роботи оформити усним або письмовим висловлюванням. Метод «Навчаючи, навчаюсь сам» можна застосувати таким чином: «сильний» учень самостійно опрацьовує теоретичний матеріал за узагальнюючою таблицею, а потім пояснює це «слабкому» однокласнику. Використовується метод «Незакінчене речення» з метою підбиття підсумків уроку. «Обери позицію», гра «Акваріум» (коли всі учні класу уважно слухають обговорення піднятої проблеми в одній невеликій групі та роблять самостійні висновки), «Карусель» (учні утворюють два кола: зовнішній, що пересувається, і внутрішній, статичний) надає можливість обмінятися думками стосовно певної проблеми. Вислухавши декількох своїх товаришів, кожний з учасників може погодитись з аргументами опонента чи відстояти свою точку зору. Різновидом

загальногрупового обговорення є технологія «Мікрофон», яка надає можливість кожному по черзі швидко щось сказати, відповідаючи на запитання чи висловлюючи свою точку зору. «Метод прес» має таку послідовність організації роботи: учням пропонується висловити думку, точку зору (*я думаю, що* …), пояснити її причину чи обґрунтувати докази (*оскільки* …), навести приклади, додаткові аргументи, факти (*наприклад*, …).

Завдяки міні-підручнику можна застосовувати метод проектів, цінність якого в тому й полягає, що формується одне з основних умінь школяра – самостійно здобувати знання, використовуючи додаткову та довідкову літературу. А оформлені матеріали учнівських проектів у подальшому можуть слугувати дидактичним матеріалом. Так, з теми „Синтаксис. Пунктуація” можна запропонувати п’ятикласникам виконати проектні роботи за такими темами: „Русские пословицы и поговорки, которые являются сложными предложениями, и их аналоги в украинском языке», «Использование предложений разных типов в детском русском фольклоре (считалках, потешках, колыбельных песнях, стишках и др.)» тощо.

Для підвищення пізнавального інтересу п’ятикласників пропонуються вправи жартівливого характеру під рубрикою *«Весела граматика»*. На основі матеріалів текстів можна також організувати рольові ігри.

Рубрика *«Для любознательных»* складає умови для виконання *випереджувальних* домашніх завдань індивідуального характеру. І вже безпосередньо на уроці підготовлений учень може виступити з повідомленням і ознайомити однокласників з додатковими відомостями з теми. Цей вид роботи також формує вміння учнів працювати з додатковою і довідковою літературою.

Особлива увага приділяється такому аспекту особистісно орієнтованого навчання, як *самоконтроль і самооцінка* власної діяльності самими учнями, що є одним з головних мотивів навчання. Однією з визначних у шкалі оцінювання вважаємо перспективну або відстрочену оцінку, що дозволяють стимулювати роботу п’ятикласників з усунення прогалин у знаннях. Тому в кінці кожного уроку учням у коректній формі пропонується оцінити свої досягнення, використовуючи саме такій підхід.

За зразок пропонуємо матеріал міні-підручника з теми „Словосочетание”.

Мини-учебник

Урок 1

«Словосочетание»

Ты узнаешь:	**Ты будешь уметь:**

- о словосочетании, его роли в языке, строении; - как связываются слова в словосочетании.	- определять главное и зависимое слово; - ставить вопрос к зависимому слову; - вычленять словосочетания в речи; - составлять словосочетания по данной схеме и правильно использовать их в речи.

1. Речевая разминка. Выучи наизусть скороговорку и попробуй быстро её проговорить.

Три очень милых **феечки**
Сидели на скамеечке
И, съев по булке с маслицем,
Успели так замаслиться,
Что мыли этих феечек
Из трёх садовых леечек.

(С. Маршак)

Что в этом стихотворении реального, а чего на самом деле не может быть? Почему?

В каких фольклорных произведениях часто присутствуют фантастические элементы?

Дополнительное задание. Разбери по составу выделенное слово. Какой оттенок придаёт слову суффикс?

2. Рассмотри таблицу «Основные разделы науки о языке», помещённую в приложениях.

Какие разделы науки о языке ты уже знаешь? Что они изучают?

Найди разделы «Синтаксис» и «Пунктуация». Скажи, что в них изучается?

3. Для любознательных. Ты хорошо знаешь буквенный алфавит, который, как известно, в современном русском языке состоит из 33 букв. А знаешь ли ты, что существует и пунктуационный алфавит, включающий в себя знаки препинания? Назовём основные:

1) точка (.),
2) двоеточие (:),
3) многоточие (...),
4) точка с запятой (;),
5) запятая (,),
6) кавычки («»),
7) вопросительный знак (?),
8) восклицательный знак (!),
9) тире (–),
10) скобки (),
11) сноска ('),
12) абзац, или абзацный отступ.

4. Рассмотри рисунок. Какая подпись называет изображаемый предмет

наиболее точно? Какая рассказывает о нём? (*Рисунок:* книжная полка висит над столом). Подписи: полка, книжная полка. Книжная полка надёжно висит над столом.

Рассуждай вместе со мной, заменяя точки словами. Можно использовать слова для справок.

Первая подпись (слово) называет … **.** Вторая подпись (…) уточняет название**.** А … рассказывает о предмете, то есть выражает законченную … **.** Словосочетание состоит из двух или более … **,** а предложение – из … **.**

Словосочетания, как и слова, называют …, …, … **.** Рассмотрим словосочетания *книжная полка*, *висит над столом* и *надёжно висит*. Пользуясь знаниями, полученными на уроках украинского языка, найди в каждом из них главное (укр.: головне) и зависимое (укр.: залежне) слова с помощью … **.**

x	x	x
книжная полка	висит над столом	надёжно висит

Можно сделать вывод, что в данных словосочетаниях слова связываются по … **.** А словосочетаниях *книжная полка* и *висит над столом* слова связываются ещё и … (с помощью окончания и окончания с предлогом). В третьем словосочетании зависимая часть выражена неизменяемым словом *надёжно*, поэтому имеет место только смысловая ... **.**

Учти, главные члены предложения не составляют словосочетания.

Слова для справок: *предмет, словосочетание, предложение, мысль, слов, словосочетаний, предметы, признаки, действия, вопроса, смыслу, грамматически, зависимость*.

5. Задание на выбор.

а) Составь возможные словосочетания и запиши их. Почему из остальных пар слов словосочетания составить нельзя?

Съесть, каша; съесть, миска; вкусный, запеканка; вкусный, кастрюля; салат, капуста; салат, карандаши; петь, громко; молчать, громко.

б) Выпиши словосочетания. Установи и грамматические связи между словами (где это возможно сделать).

Сказка, интересная сказка, сказка из книжки; книга, взять книгу, книга прочитана, поблагодарить за книгу, много книг, найти в книге; читать, чтение, быстро читать, читать газеты, чтение журнала.

в) Добавляя зависимые слова, составь словосочетания. Установи смысловые и грамматические связи между словами.

Идёт (как?) …; идёт (с кем?) …; берёт (что?) …; берёт (кому?) …; работает (над чем?) …; работает (сколько?); задание (какое?); задание (по чём?); задание (чьё?).

Дополнительное задание. Назови части речи, которыми выражены главные и зависимые слова.

6. Иногда трудно бывает подобрать зависимое слово и к тем существительным, которые относятся к разному роду в украинском и русском языках. Запомни некоторые слова:

по-украински	по-русски
ч. р.	*ж. р.*
біль	боль
полин	полынь
Сибір	Сибирь
собака	собака
степ	степь
ж. р.	*м. р.*
картопля	картофель
путь	путь

Переведи предложения на русский язык.

1. У широкому степу багато доріг. 2. Гості приїхали з далекого Сибіру. 3. Уздовж стежки росте гіркий полин. 4. Дідусь пройшов нелегку життєву путь. 5. Біля хати стояв великий собака. 6. До опіку треба прикласти сиру картоплю. 7. Від різкого болю хлопчик здригнувся.

7. Прочитай текст и коротко ответь, почему сказка живёт до тех пор, пока живёт человек. Определи основную мысль текста.

сказка
наилучшее
счастье

Пока живёт человек, будет жить и сказка, потому что сказка – наилучшее выражение **надежд** народа **на счастье** и справедливость. Сказка – воплощенная в поэтической форме **мечты человека** о прекрасном. Чаяния* счастья и справедливости, и мечты о прекрасном не могут умереть. Они двигают жизнь, они **заложены в основе** наших **человеческих стремлений**, они рождают культуру, искусство...

Сказка выражает **мечту человека** не только о покорении себе всех сил природы, но и о совершенстве человеческих отношений.

Человек должен быть умён, прост, справедлив, смел, добр. Только тогда он имеет право носить это **высокое звание** – человек. Об этом тоже говорят сказки.

...Нам через сказку передается богатейший **опыт познания** и природы, и человека, накопленный нашим народом за многие столетия его исторической жизни.

Сказки не только не умирают. Они **рождаются непрерывно**. Рождаются они и сейчас... Мы **живём в мире** несбывшихся сказок.

...И нет той сказки, которая не оказалась бы через некоторое **количество лет** былью...

(По К. Паустовскому)

Подбери заголовок к тексту.

Какая информация передается через сказку?

Что выражено в сказках?

Можно ли сказать, что сказка учит человека?

Рождаются ли сказки сейчас?

9. Прочитай третий абзац текста упр.7. Назови части речи первого предложения.

Сколько словосочетаний можно выделить в этом предложении?

Подбери синонимы и антонимы к словам *умён, прост, справедлив, смел, добр.*

Дополнительное задание. Выпиши из этого абзаца глаголы настоящего времени.

10. Твой друг считает, что сказки очень нужны детям. Они не только доставляют удовольствие, но и воспитывают чувство справедливости, любовь к добру, смелость мысли. Согласись или возрази своему другу. Составь диалог, в котором отрази данную ситуацию. Какие ключевые словосочетания ты будешь использовать в диалоге?

11. Сделай разбор первых двух выделенных словосочетаний из упр. 8, пользуясь алгоритмом и образцом. (Подається алгоритм і зразок розбору).

Проверь себя !

12. Выбери основное из информации о словосочетании и систематизируй его в таблице.

Роль в языке	?
Строение	?
Как связываются слова	?

Назови предметы, расположенные вокруг тебя, сначала одним словом, а затем более точно – словосочетанием.

13. Задания для домашней работы (на выбор).

а) Составь словосочетания из данных слов, используя информацию упр. 6,7.

Писать, описывать (экскурсия); уплатить, оплатить (пу тевка); вера, уверенность (успех); плохо относиться, обра щаться (щенок); беспокоиться, тревожиться (мама); уде лять, обращать внимание (учеба).

б) Перепиши, исправляя грамма тические ошибки. Объясни, по какой причине они возникли.

1. Вчера до меня домой приходили друзья. 2. Игорь любит уделять внимание на чужие недостатки. 3. Как приду со школы, щенок выбегает навстречу и радостно лает. 4. Автор книги очень правдиво обо всем описывает. 5. Водитель просил всех оплатить за проезд в автобусе. 6. Она за две недели сильно за ним соскучилась. 7. Олег выходит к доске, а все с него смеются.

в) Пользуясь упр. 13 как образцом, придумай небольшую сказку о «живых вещах».

Самооценка. ***Главное – я <u>хочу</u> знать и уметь.***

\	Я приложил усилия и уловил на уроке главное, смог самостоятельно выполнить большую часть заданий	Я не совсем понял учебный материал, поэтому мне было сложно самостоятельно выполнить задания. Но я попробую разобраться дома. Если будет трудно, то попрошу помощи у товарищей или учителя. Уверен: я смогу и сумею!

Безумовно, основним «режисером» процесу навчання є вчитель. Саме від нього залежить успішність кожного на уроці. Складаючи міні-підручники, ми намагались полегшити колегам важку працю під час підготовки до уроків, націлити їх на творче використання підібраного матеріалу та створення уроків, що відповідали б сучасним вимогам до форм організації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
2. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: Монография. – Сумы: Изд-во СумДПУ им. А.С. Макаренко, 2004. – 332 с.
3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № . 1. – С. 31–47.
4. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 64–76.

УДК 811.161.1:371.3

В.И. Стативка
Сумской государственный педагогический университет

ПРОГРАММА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

В статье анализируется программа профильного обучения по русскому языку, описывается ее содержание и структура, обосновывается необходимость отдельных элементов содержания и целых разделов науки о языке. Вместе с этим уделяется внимание содержанию актуальных понятий «компетенция» и «компетентность», обосновывается необходимость их разграничения.

The curriculum of the specialist education in Russian is analyzed in the article, its contents and structure are described, the necessity of separate elements of contents and the whole branches of language science are grounded. The author also pays attention to definition of actual concepts «skill» and «competence», the necessity of their differentiating is stated.

В 2007 году состоялся Всеукраинский конкурс программ профильного обучения по всем предметам основных учебных циклов в школах, организованный МОНУ. По русскому языку признана лучшей программа, созданная коллективом, в состав которого вошли Н.Г. Озерова, доктор филологических наук, профессор; Е.П. Голобородько, доктор педагогических наук, профессор, академик АПН Украины; Л.П. Дядечко, доктор филологических наук, профессор; В.И. Стативка, доктор педагогических наук, профессор; Л.В. Давидюк, кандидат педагогических наук, доцент.

После конкурса состоялось обсуждение программы методистами и учителями областей Украины на Всеукраинском семинаре методистов в Херсоне (май 2007 года). Однако для более глубокого анализа и коррекции программы, на наш взгляд, необходимо широкое обсуждение этого документа учителями и учеными. Целью статьи является презентация программы профильного обучения по русскому языку: описание ее структуры, содержания, комментарии к отдельным элементам.

Презентация любой программы предполагает ознакомление с принципами ее построения, структурой и содержанием. Не будем отступать от этой традиции и сразу же приступим к главному – презентации содержания обучения, поскольку принципы и структура в деталях и достаточно лаконично изложены в пояснительной записке к программе.

Оговоримся сразу, что под содержанием обучения имеется в виду следующее:

- знания, представленные в программе в виде понятий, обозначенных терминами, названий правил и перечня стилистических вариантов языковых единиц, которые очерчивают круг языковой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся (они отражены в рубрике «Содержание темы»);
- умения и навыки, которые входят в состав языковой, речевой, коммуникативной и деятельностной компетенций (они представлены в рубрике «Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся»);
- типовые способы деятельности, которые применяют школьники в процессе решения познавательных задач и расширяют деятельностную компетентность школьника (они войдут в учебник);
- социальный опыт личности, который учитывается учителем в организации учебного процесса, но в программе он отражения не находит, хотя в учебнике, в заданиях к упражнениям к нему апеллируют.

Уточним еще два понятия, которыми активно пользуются сегодня ученые и учителя, – это компетенция и компетентность, чтобы прояснить, почему в одном случае, говоря о содержании обучения, употребляют слово «компетенция», а в другом – «компетентность». Слово «компетенция» (как и его пароним «компетентность») имеет общеупотребительное и терминологическое значение. Общеупотребительное значение презентуется в толковых словарях, и оно значительно раньше зафиксировалось в нашем сознании, чем терминологическое. (КОМПЕТЕНЦИЯ, и, мн. нет, ж. (латин. competentia) (книжн.) 1. Круг явлений, вопросов, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. *Не будем говорить о том, что не входит в нашу компетенцию.* 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право). *Уголовные дела входят в компетенцию угрозыска*. КОМПЕТЕНТНОСТЬ, и, мн. нет, ж. отвлеч. сущ. к компетентный. *Компетентность суждения*. Осведомленность, авторитетность. *Компетентность в вопросах политики* [7]). Обратим внимание: существенное отличие в общепринятом толковании двух понятий состоит в том, что компетенция очерчивает круг вопросов, в которых человек разбирается, а компетентность показывает степень владения этими вопросами.

В педагогическом контексте слово «*компетенция*», заимствованное из английского языка, употребляется в отечественной дидактике и лингводидактике

в терминологическом значении [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8]. Вот, например, участник дискуссии, развернувшейся на страницах портала www.Auditorium.ru, октябрь 2003 г., профессор М.Е. Бершадский предлагает *образовательную компетенцию* определять как «уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования. Что значит качественное освоение – определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника». Трудно не согласиться со смыслом, заключенным в представленном толковании. Но в этой дефиниции, на наш взгляд, затрудняет понимание поставленное на место обобщающего понятия словосочетание «уровень развития личности». На первом месте в роли обобщающего понятия должно быть употреблено другое: не уровень развития, а объем содержания образования, овладение которым влечет за собой определенный уровень развития. Если перестроить дефиницию и определить образовательную компетенцию через объем содержания образования, осваиваемый учеником и приводящий к определенному уровню владения этим содержанием в условиях жизнедеятельности, то тогда вполне логична ее описательная характеристика: образовательная компетенция – идеальна, нормативна, моделирует свойства выпускника.

Образовательная компетенция конкретизируется на уровне учебных предметов в Государственном стандарте базового образования и учебных программах. Вот почему в пояснительной записке к программе «Русский язык. 5–12 классы» (2005 г.) в ее части «Задачи обучения» (с. 3) перечислены именно компетенции, а не компетентности (языковая, речевая, коммуникативная, социокультурная, деятельностная): они включают объем содержания и конечный результат, отраженный в государственных требованиях к овладению содержанием образования, – степень владения этим содержанием в условиях жизнедеятельности (воспроизводит, понимает, анализирует, сопоставляет, применяет и т.д.).

А теперь уточним понятие, обозначенное термином-паронимом «образовательная компетентность». В педагогических публикациях она определяется как «способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности… Это уже сложившееся личностное качество» (www.Auditorium.ru, октябрь 2003 г.). Мы видим, что в этом определении ставится знак равенства между компетентностью и способностью личности, то есть структурной составляющей личности. А способность характеризуется тем, что формируется долго, но остается навсегда, личность владеет ею на уровне подсознания. А уровень владения замеряется с помощью

решения познавательных задач. Образовательная компетентность «реальна, относится к личности, существует «здесь и сейчас» (www.Auditorium.ru, октябрь 2003 г.).

Обобщая, можно утверждать, что образовательная компетенция – это модель содержания образования, созданная объективно для объекта образования, а образовательная компетентность – «живое» знание, способность, которая принадлежит индивидуальности ученика.

Насколько велика необходимость использования этих понятий в педагогике? На этот вопрос отвечали ученые России, участвовавшие в названной дискуссии: В.В. Гузеев, д.п.н., профессор, зав. кафедрой АПК и ПРО, г. Москва, Г.Г. Левитас, д.п.н., профессор, г. Москва, М.Е. Бершадский, к.п.н., профессор АПК и ПРО, Г.Г. Скоробагатская, доцент МИОО, г. Москва и др. Мнения ученых – противоречивы, но основные итоги дискуссии можно отразить в таких тезисах:

1. Эти термины – дань моде, и можно обойтись без них, так как есть классические прототипы – уровень подготовленности ученика и учебные умения. Но издержки нашей практической деятельности привели к упрощению этих понятий, и они приобрели недостаточно глубокий смысл. Отсюда и возникла необходимость нового описания качества образования.

2. «Компетенция» и «компетентность» уже широко используются в других видах жизнедеятельности человека и обозначают высокое качество его профессиональной деятельности. Этот же смысл данным понятиям придает и педагогика для описания качества подготовки своих клиентов… При всех неудобствах, связанных с привычным нам пониманием этих слов, новые термины обозначают направление развития (или модернизации) образования.

3. Возможно, компетенции и компетентности в дальнейшем опишут сложную структуру культуросообразной деятельности школьников и привнесут инновационный характер и резерв в развитии самого содержания образования.

Уточнив сущность основных актуальных понятий, приступим к описанию содержания программы профильного обучения по русскому языку.

Программа для 10 класса в языковой части отражает стилистические ресурсы фонетики, морфемики и словообразования, морфологии (в науке имеются термины-синонимы для названия разделов стилистики, которые рассматривают стилистические варианты языковых единиц: а) фонетическая стилистика или стилистические ресурсы фонетики; б) стилистические ресурсы морфемики и словообразования или словообразовательная стилистика; в) морфологические ресурсы стилистики или морфологическая стилистика;

г) стилистические ресурсы лексики или лексическая стилистика; д) стилистические ресурсы синтаксиса или синтаксическая стилистика). Когда говорят о том, что «изучается практическая стилистика», то следует помнить, что такое название аспекта стилистики, по мнению А.К. Панфилова, неточное и его употребление можно считать условным, так как любой аспект стилистики (общая стилистика, контрастивная стилистика, диахроническая стилистика и т.д.) подчинены в конечном итоге формированию у носителей языка умений правильно и целесообразно употреблять языковые единицы и их варианты в речи, то есть имеет практическое значение. В программе же профильного обучения в 10 и 11 классах рассматриваются стилистические ресурсы языка: варианты языковых единиц и те оттенки стилистической окрашенности, которые они привносят в речь, то есть особенности функционирования. Однако в программе спланирована и деятельность школьников по формированию компетентностей, поэтому можно говорить, что в 10–11 классах организуется овладение практическими стилистическими умениями на базе стилистики ресурсов и функциональной стилистики, которая представлена в речевой части в виде системного описания функциональных стилей.

В содержание каждой темы языковой части программы входит также повторение и углубление основных правил орфографии и пунктуации. Например, изучается тема «Стилистические ресурсы имени существительного» и перечисляются основные стилистические варианты рода, числа, падежа существительных, а затем обозначается: «Основные орфографические правила, изучающиеся в разделе «Морфология. Имя существительное» (повторение и углубление)».

Для того чтобы сложилось более полное представление о содержании, приведем пример двух фрагментов: один из программы для 10 класса («Стилистические ресурсы морфологии. Имя существительное») и для 11 класса, в котором изучаются стилистические ресурсы синтаксиса («Односоставные предложения, их роль в речи»).

10 класс

Стилистические ресурсы морфологии. Имя существительное и его грамматические признаки. Функции существительных в текстах разных стилей. Разряды существительных по	q определяет семантико-стилистическую роль существительных в текстах разных стилей, обосновывает номинативный характер речи в научном и официально-деловом стилях; q понимает роль отвлеченных существительных в художественной речи как средства характеристики

значению: отвлеченные, конкретные, собирательные, вещественные (повторение и углубление), их стилистические функции. Стилистическая роль имен собственных: наименования как средство передачи отношений между персонажами (возрастных, гендерных, сословных, имущественных, должностных); как средство передачи отношения автора к персонажам (уважительного, насмешливого, сатирического). Прием обыгрывания собственных имен как средство создания комического. Использование собственных имен в качестве нарицательных. Экспрессивная роль географических названий в художественном и публицистическом стилях. Стилистическая функция окказиональных географических названий в художественной речи. Стилистические варианты грамматических форм существительных: стилистические функции существительных мужского, женского и среднего рода; вариантные формы рода существительных типа *доктор – докторша*, *планшет – планшетка*, *зал – зала*. Род несклоняемых существительных.	духовного мира персонажей-интеллектуалов; q определяет эстетическую функцию конкретных существительных в художественном стиле: отмечает их значимость в создании художественных деталей произведения; q устанавливает семантико-стилистическую роль собственных существительных – наименований лиц; q находит приемы создания комического на базе использования собственных наименований (сочетание редкостного имени с распространенной фамилией и отчеством, применение знаменитого имени к заурядному лицу, фамилии-характеристики); q замечает случаи использования собственных имен в качестве нарицательных; q понимает и комментирует экспрессивную роль географических названий в художественной и публицистической речи; q комментирует стилистическую целесообразность использованных в тексте вариантных форм рода, числа и падежа, а также целесообразно употребляет их в собственной речи; q определяет стилистическую роль падежных окончаний (-и, -ы, -а, -я) у существительных мужского рода, мн. ч., И.п. и правильно использует в собственной речи; q правильно употребляет формы падежных окончаний существительных м.р., с.р, ж.р. в родительном падеже мн. ч.; q образует падежные формы собственных имен и названий; q обнаруживает отклонение от норм употребления форм рода, числа и падежа существительных в текстах разных стилей, исправляет недочеты, обосновывает свои действия; q владеет соответствующими орфографическими

Существительные общего рода. Согласование несклоняемых существительных и существительных общего рода с прилагательными и глаголами прошедшего времени. Стилистические варианты форм числа: употребление форм единственного числа в значении множественного; употребление отвлеченных существительных в форме множественного числа. Падеж имен существительных. Особенности склонения фамилий и географических названий. Стилистические варианты падежных форм. Морфолого-стилистические ошибки при употреблении имен существительных (нарушение нормативности при выборе форм рода, числа, падежа) (10 ч). *Основные орфографические правила, изучаемые в разделе «Морфология. Имя существительное» (повторение и углубление)*	нормами русского литературного языка

11 класс

Односоставные предложения, их роль в языке. Стилистические	• определяет стилистические функции односоставных предложений; • использует определенно-личные предложения

функции односоставных предложений. Синонимия односоставных (определенно-личных) и двусоставных предложений. Синонимия обобщенно-личных и безличных (инфинитивных) односоставных предложений (5 ч)	для придания повествованию динамичности; • употребляет неопределенно-личные предложения для привлечения внимания к описываемому действию; • использует обобщенно-личные предложения для выражения общих положений, советов, описания действий, которые относятся ко всем людям, для сообщения о повторяющихся действиях, а также для передачи собственных наблюдений, воспоминаний, переживаний, при которых автор смотрит на себя как бы со стороны; • употребляет безличные предложения как лаконичную форму обозначения состояния природы, окружающей среды, для лаконичной выразительной характеристики физического или нравственного состояния человека, для описания пейзажа, обстановки, где происходят события, а также для выражения субъективного восприятия действительности; • использует номинативные предложения для изображения картин природы, обстановки, внутреннего состояния человека; для передачи личных переживаний, воспоминаний; а также для краткого описания внешности человека; • использует различные типы односоставных предложений в качестве стилистических синонимов

Речевая часть программы по структуре не отличается от программы полного и базового образования и в значительной мере совпадает по содержанию, что вполне закономерно, с нашей точки зрения: основы знаний должны оставаться основой, а расширение происходит за счет сведений из области функциональной стилистики, жанрологии и введения новых жанров в продуктивную речевую деятельность школьников.

Особая по своему содержанию программа для 12 класса. Языковая часть ее называется «Русский язык и наука о нем» (62 ч.), а речевая – «Риторика» (62 ч.). Языковая часть представляет собой минимизированный курс «Введения в

языкознание». Предвидим возражения: это сложно для учащихся. В ответ можем сказать, что программа рассчитана в первую очередь на подготовку филологов, которым предстоит через год воспринимать полный курс «Введения в языкознание», и как преподаватель, ведущий этот курс, утверждаю, что он дается студентам-первокурсникам с большим трудом. Первая причина трудностей – обилие терминов, которые невозможно запомнить и осознанно оперировать ими, если на изучение курса отводится 28 лекционных часов и 24 практических. Если ввести отдельные темы в минимизированном объеме с включением части терминов в 12 классе, то это будет существенная подготовка к усвоению курса в вузе и облегчению участи будущих студентов (а ведь каждый ученик избирает профиль, чтобы продолжить обучение в вузе). Обратим внимание, что в содержание профильного обучения включаются доступные для усвоения темы. Например, в состав темы «Общие сведения о языке. Наука о языке и ее разделы» входят такие аспекты: Важнейшие гипотезы происхождения языка и языкового многообразия. (1 ч). Основные принципы классификации языков. Место русского языка среди других языков мира. (1 ч). Природа и сущность языка. Понятие о языке как знаковой системе. Уровневая организация языка. Язык и речь. Виды речевой деятельности. (2 ч). Функции языка (язык как важнейшее средство общения, самовыражения, познания, сохранения и передачи информации). (1 ч). Язык и общество. Закономерности развития языка. Языковые контакты. Понятие языковой ситуации. Функции русского языка в современном обществе. (2 ч). Лингвистика как наука о языке и ее разделы. (1 ч). Известные исследователи русского языка. (1 ч).

Конечно, не без трудностей происходит усвоение понятий из таких разделов, как «Фонология», даже у студентов 1 курса. Возможно, в 12 классе следует отказаться от темы «Понятие о транслитерации, ее способы». Однако в целом курс, рассчитанный на 18-летних личностей, прошедших уже 2 года профильной подготовки, вполне посильный.

Речевая часть программы для 12 класса «Риторика» главным образом сориентирована на овладение жанрами, родами, видами ораторской речи (44 часа из 62), хотя 18 часов отводится на овладение знаниями о риторике как науке, ее значении и структуре, об условиях успешного общения, о роли личности оратора.

В разделе «Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся» отражены виды аналитической деятельности и речевой деятельности в форме речевых жанров, которые должны продуцировать

школьники во время учебной работы.

В объеме одной статьи представить содержание профильного обучения сложно, но мы надеемся, что МОН Украины найдет возможность тиражировать (хотя бы одну программу для каждой области) и создаст условия для ознакомления с содержанием и обсуждения его более широким кругом методистов и учителей еще до публикации программы в качестве уже утвержденного документа. Тогда нам удастся избежать многих неприятных ситуаций, которые неизбежны при создании любых новых программ или учебников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Л., Щукин А.И. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – М.: Златоуст, 1999.
2. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 42 – 61.
3. Гудзик И.Ф. Социокультурная линия содержания обучения русскому языку // Русская словесность. – 2005. – № 4. – С. 10 – 14.
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование в процессе обучения учащихся неродному языку // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54 – 57.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3 – 10.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия,2004. – 208 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55 – 61.

УДК 37.035.6/036:908

С.М. Стаховський
Сумський державний
педагогічний університет

ЗОБРАЖЕННЯ КРАСИ РІДНОГО КРАЮ – НЕВИЧЕРПНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕСТЕТИЧНОГО Й ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У статті розкривається виховний – як естетичний, так і патріотичний – потенціал відображення краси рідного краю у творчості найвидатніших українських поетів: Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Богдана-Ігоря Антонича, Ліни Костенко, Романа Скиби – подаються поради вчителю (методичні й теоретико-літературні), щодо аналізу їх творів у шкільній практиці.

The article focuses on educational, i.e. esthetic and patriotic potential to reflect beauty of the native land in the works of the most prominent Ukrainion poets: Taras Shevchenko, Ivan Franko, Lesya Ukrainka, Boqdan-Ihor Antonych, Lina Kostenko, Roman Skyba. Recommendations (methodoloqical and theoretical) are qiven to do the analysis of their works in teachinq.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлюється тим, що саме з відтворення краси рідного краю в українській поезії починається формування як естетичного, так і патріотичного почуттів учнів. Любов до Батьківщини починається з любові до рідного краю, до її неповторної, своєрідної краси. Природа є одночасно і втіленням прекрасного, і джерелом поетичного натхнення. Тому більшість видатних українських поетів присвятили чудові високохудожні рядки, що виражають захоплення красою рідної України. На нашу думку, цілком природним і вмотивованим є те, що починати вивчення цієї проблеми треба із творчості нашого національного генія Тараса Шевченка.

Визначаючи місце Великого Кобзаря в українській культурі і ширше в українській духовності, О. Забужко цілком справедливо заважує: „...в пантеоні українських мислителів Шевченко посідає місце осібне і виняткове – настільки виняткове, що духовна історія України від часу його появи й дотепер розгортається, необхідно співвідносячись із ним (і самовизначається щодо нього) як із своєрідним абсолютом – символічно персоніфікованою, втіленою єдністю сутності й існування в межах національного світу” [2, 33]. Це є наслідком створеного поетом національного міфу, піднесеного над профанною реальністю, а отже, позачасового, вічного принаймні в сенсі хроносу етнічно-

національної екзистенції.

Мета статті – розкрити естетичний і патріотичний потенціал української поезії саме у відображенні краси рідного краю. Матеріали даного дослідження можуть використовуватися як на уроках з української літератури, так і в позакласній роботі, організації різноманітних виховних заходів: вечорів поезій, конкурсів, екскурсій тощо. Незалежно від форми роботи, ми вважаємо, що починати вивчення цієї проблеми необхідно з програмових, уже відомих учням хрестоматійних творів, бо все нове, невідоме й незнане сприймається лише у зв'язку із відомим, із тим, що учні вже знають. Цей універсальний закон як навчання, так і художньої творчості, і, власне, мистецтва сформулював один із найвизначніших теоретиків літератури XX століття В. Шкловський, указуючи на діалектичну єдність традицій і новаторства в літературі. За його визначенням, художня енергія народжується в зіткненні протилежностей: „Палка, тростина – це єдність... Струна, жила, тятива – це також єдність. Зігнута тятивою палка – це лук. Це нова єдність. Ця єдність є початковою моделлю художнього твору... Гармонія лука – це зігнута палка, зігнута тятивою; гармонія лука – єдність і суперечність" [11, 50]. Ця мистецька „теорія тятиви", на наш погляд, стосується також і процесу навчання й виховання, бо справжня педагогіка – це творчість, а отже, своєрідне мистецтво формування особистості: її етичних принципів, естетичного сприйняття дійсності, любові до рідного краю, до краси рідної природи.

Український національний геній Тарас Шевченко навіть у сатиричній трагікомічній поемі „Сон", в якій він із гнівом і сарказмом викриває злочинну діяльність російського самодержавства, спрямовану на пригноблення й знищення України, її духовності і культури, все ж таки починає із захоплюючого опису казкової і неповторної краси її чарівної природи:

Летим. Дивлюся, аж світає,
Край неба палає,
Соловейко в темнім гаї
Сонце зустрічає.
Тихесенько вітер віє,
Степи, лани мріють,
Меж ярами над ставами
Верби зеленіють.
.....
І все то те, вся країна
Повита красою,

Зеленіє, вмивається
Дрібною росою,
Споконвіку вмивається,
Сонце зострічає...
І нема тому починy,
І краю немає! [9, 182].

Під час аналізу цього віршового тексту вчителеві слід звернути увагу школярів на художні засоби (епітети, метафори, порівняння), які використовує поет для образного відтворення краси рідної природи, а також на особливості своєрідного звучання народнопісенного коломийкового вірша і його гармонію із зображуваним.

Вивчаючи творчість Великого Кобзаря, слід звернути увагу учнів на дещо парадоксальний факт: у найтяжчі, найскрутніші хвилини життя душа поета тягнеться до краси й гармонії. Тут слід пояснити, що парадокс – це суперечність, яка вказує не на помилковість мислення, а, навпаки, на його нетрадиційність й оригінальність. Так, перебуваючи в ув'язненні, в казематі, Тарас Шевченко створив геніальну ідилію „Садок вишневий коло хати", де у відображенні неперевершеної краси рідного краю домінують не лише зорові, а й звукові асоціації:

Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть.
Плугатарі з плугами йдуть,
Співають, ідучи, дівчата,
А матері вечерять ждуть [10, 11].

Навіть будучи тяжко хворим й уявляючи кінець свого земного буття, наш національний геній не хоче розлучатися з рідною Україною:

Як умру, то поховайте
Мене на могилі.
Серед степу широкого
На Вкраїні милій,
Щоб лани широкополі,
І Дніпро, і кручі
Було видно, було чути,
Як реве ревучий [9, 268].

Аналізуючи ці рядки, варто пояснити учням, що в даному контексті могила – це високий земляний насип у степу „на місці давнього поховання" [5,

773], з верхівки якого можна бачити безмежну степову далечінь. Тут також слід розкрити сутність композиційного прийому градації – послідовного розгортання картин, які поступово збільшують обсяг зображуваного простору: могила, степ, Україна. На цю особливість лірики Т. Шевченка звернув увагу Іван Франко у трактаті „Із секретів поетичної творчості": „Поет веде нас натуральним шляхом асоціації ідей від часті до цілості, сю цілість показує знов як часть більшої цілості і так піднімає нас неначе по ступнях щораз вище, щоб показати нашій уяві широкий кругозір... Вже слово „поховайте" будить в нашій уяві образ гробу; одним замахом поет показує нам сей гріб як частину більшої цілості – високої могили; знов один замах, і ся могила являється одною точкою в більшій цілості – безмежнім степу; ще один крок – і перед нашим духовим оком уся Україна, огріта великою любов'ю поета" [8, 68 – 69].

Особливо приголомшливим є останній прижиттєвий вірш Тараса Шевченка „Чи не покинуть нам, небого...", написаний 14 і 15 лютого 1861 року, в якому, пророчо передбачаючи своє неземне потойбічне життя за рікою забуття Летою, поет бачить Дніпро, українську хатину й садочок:

Через Лету бездонную
Та каламутную
Перепливем, перенесем
І славу святую...
Або над Стіксом, у раю,
Неначе над Дніпром широким,
В гаю – предвічному гаю,
Поставлю хаточку, садочок
Кругом хатини насажу...
Дніпро, Україну згадаєм,
Веселі селища в гаях,
Могили - гори на степах –
І веселенько заспіваєм... [10, 303].

Чудову картину весняної зливи, яка є символом відродження як природи, так і України, створив Іван Франко у вірші „Гримить":

Гримить! Благодатна пора наступає,
Природу розкішная дрож пронимає,
Жде спрагла земля плодотворної зливи,
І вітер над нею гуляє бурхливий,
Із заходу темная хмара летить –
Гримить! [7, 35].

Тут варто поставити учням проблемні питання: чому поет весняну зливу називає плодотворною і яким саме епітетом у даному контексті є „розкішная дрож” – метафоричним чи оксюморонним? Також слід звернути увагу на високохудожній звукообраз зливи, де гуркіт грому передається за допомогою алітерацій і асонансів *ри, ра, ро*, пояснивши при цьому, що звукообраз – це звукова модель якогось явища або процесу.

Характерною особливістю поетичного хисту Лесі Українки було те, що вона за допомогою різних ритмів не тільки майстерно відображувала окремі настрої, почуття й переживання ліричного героя, а часто створювала цілі ритмообрази – поетичні (словесно-інтонаційні) моделі певних явищ або процесів: дощу, танцю, косарської праці тощо.

Поетеса майстерно зображує рух потяга у вірші „Красо України, Подолля” із циклу „Подорож до моря”. Ліричний герой вірша їде в поїзді і дивиться у вікно: рухається вагон, а під вікном пропливають величні краєвиди рідного Подолля:

Хвилюють лани золотії,
Здається, без краю, – аж знову
Бори величезні, густії
Провадять таємну розмову [6, 93].

Саме амфібрахій, трискладова стопа з наголосом на середньому складі (v – v), найкраще відтворює ритм руху потяга, вагони якого повільно розгойдуються то в один бік, то в інший. Але потяг ніколи не рухається однаково: швидкість зросла – і колеса частіше загуркотіли по рейках:

Онде балочка весела,
В ній хороші, красні села,
Там хати садками вкриті,
Срібним маревом повиті,
Коло сел стоять тополі,
Розмовляють з вітром в полі [6, 93].

Зміна темпу руху потяга, як бачимо, передається тут чергуванням строф з різними віршовими розмірами: тристопним амфібрахієм і чотиристопним хореєм. Ритмічне відтворення поетесою руху потяга допомагає читачеві бачити за вікном не одну, а цілий калейдоскоп чудових картин української природи.

Неперевершену красу весняних Карпат зображує видатний український поет Богдан-Ігор Антонич, який своєю оригінальністю в пошуках ідеалу, своєрідністю художньої системи, багатозначністю метафор, порівнянь і

символів, природністю й філософічністю стоїть на світовому рівні мистецтва слова. Б.- І. Антонич – новий крок у філософському осмисленні буття. Зв'язок між людиною й природою, розкриття таємниці життя в єдності духовних і матеріальних вимірів, пантеїстичний погляд на буття і природу пізнання – основні мотиви творчості видатного українського лірика:

Весна – неначе каруселъ,
на каруселі білі коні,
Гірське село в садах морель,
І місяць, мов тюльпан, червоний [1, 121].

Спочатку тут слід з'ясувати учням діалектне слово «*морель*» – це абрикоса. Отже, відображений початок розквіту весни – час, коли цвітуть абрикоси. Варто також проаналізувати порівняння „весна, неначе каруселъ". Поставити учням проблемне запитання: чому весна порівнюється саме з каруселлю і допомогти їм самостійно зрозуміти й уявити, як швидко міняються різні картини перед людиною, яка крутиться на каруселі. Так і природа весною – ввечері не така, як була вранці, а сьогодні – якою була вчора. Від таких швидких змін, розквіту і багатобарв'я у людини весною може закрутитися голова, як на каруселі.

Такою ж неповторною у своїй красі також є осінь в поезії Ліни Костенко:

Осінній день, осінній день, осінній!
О синій день, о синій день, о синій!
Осанна осені, о сум! Осанна.
Невже це осінь, осінь, о! – та сама [3, 182].

Осіння краса і щемливий осінній сум відтворюються тут за допомогою асонансу *о*, що створює звукообраз осіннього степу, де вже немає тракторів і комбайнів, і людей небагато, і лише здалеку долітають звуки небагатьох трудівниць, які ще працюють у полі: *о-о-о-о*...

За осінньою сльотою приходить холод і сніг, і саме красу і ніжність міської зими вдалося відтворити одному з найталановитіших поетів нового покоління Романові Скибі:

Нема трамвая, а блукати – гріх.
Уже ладнає міх
Святий Микола.
Ковтаєм сніг і любимо усіх,
Мабуть тому,
що мало їх навколо [4, 44].

Під час аналізу даної проблеми можливе залучення не лише оригінальних

творів українських поетів, а також їх талановитих перекладів! Одним з кращих українських варіантів „Зимової ночі” Бориса Пастернака є переклад саме Романа Скиби:

...Ліпила віхола на склі
Кружальця й стріли.
Свіча горіла на столі.
Свіча горіла...
І сумнів геть на діл летів,
І черевички...
І віск на сукню капотів
З нічної свічки.
Усе поглинув сніг, щоб ми
Жили набіло.
А на столі, на дні зими
Свіча горіла [4, 46].

Зима – не лише завмирання природи й людського буття, а це очищення морозом, льодовим кришталем і білим снігом землі людини, її життя і її почуттів. Сніг поглинає бруд, щоб і природа, і ми відроджувалися знову чистими:

„Усе поглинув сніг, щоб ми / Жили набіло” [4, 46].

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонич Б.-І. Поезії. – К., 1989. – 454 с.
2. Забужко О. Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу. – К., 1997. – 144 с.
3. Костенко Л. Вибране. – К., 1989. – 559 с.
4. Скиба Р. Одіссея – 2000. – Львів, 2005. – 68 с.
5. Словник української мови. – К., 1973. – Т. 4. – 840 с.
6. Українка Леся. Зібрання творів: У 12 т. – К., 1975. – Т. 1. – 448 с.
7. Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – К., 1976. – Т. 1. – 502 с.
8. Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – К., 1981. – Т. 31. – 495 с.
9. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 12 т. – К., 1989. – Т. 1. – 527 с.
10. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 12 т. – К., 1990. – Т. 2. – 591 с.
11. Шкловский В. Тетива. О несходстве сходного. – М., 1970. – 376 с.

УДК 373.545

Н.Н. Чайченко
СОІППО,
Ю.В. Ліцман
СумДУ ,

А.С. Бєльська
СДПІ ім. А.С. Макаренка

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ

У статті висвітлюється проблема застосування програмних засобів навчання на уроках хімії у профільних класах загальноосвітньої школи. Розглядається методика використання комп'ютерних програм у процесі вивчення нового матеріалу, під час його узагальнення, систематизації та повторення.

The problem of the teaching using software in the specialized classes of chemistry lessons in the secondary general school is shown. The methods of the software using during the new material study, generalization, systematization and repetition are viewed.

У наш час доцільність використання комп'ютера у процесі вивчення учнями природничих дисциплін, і хімії зокрема, є незаперечною. Проблемі впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес присвячено низку публікацій, які умовно можна розділити на чотири групи. Перша група включає статті теоретичного спрямування, у яких розглядаються загальні проблеми та можливості використання комп'ютерної техніки на уроках хімії. Друга група – статті, присвячені можливостям використання спеціалізованих хімічних програм у підготовці вчителя до уроку (основи хімічного моделювання, створення графічних формул за допомогою спеціалізованих редакторів). Третя група – статті, у яких наводиться методика уроків з використанням комп'ютера. Переважна більшість публікацій цієї групи присвячена використанню комп'ютера з метою тестової перевірки та контролю знань учнів за умов проведення уроку хімії у спеціалізованому комп'ютерному класі. Четверта – статті, у яких розглядаються можливості використання Інтернет-ресурсів у процесі навчання хімії у школі. Таким чином, проблема впровадження комп'ютерних технологій у процес вивчення хімії є актуальною і багатоаспектною.

У цій статті подамо результати педагогічного експерименту щодо можливостей використання різних програмних засобів на уроках хімії. Педагогічний експеримент проведено на базі кабінету ССШ № 10 м. Суми у профільних класах. Кабінет хімії укомплектовано комп'ютером, проектором і мультимедійною дошкою, яка має функції екрана і традиційної дошки. На ній можна відображати інформацію, що використовується під час уроку. Управління процесом представлення інформації на екрані здійснюється за допомогою миші або за допомогою спеціального «олівця», яким торкаються до

зображення безпосередньо на дошці. Практика показує, що другий спосіб керування є більш природним і зручним, оскільки створює кращі умови для взаємодії вчителя з класом.

У своєму дослідженні ми виділяємо два напрями, а саме: перший, який полягає у застосуванні наявних навчальних програмних засобів з хімії, і другий – використання інших (не навчальних) програмних засобів. Охарактеризуємо особливості використання програмних засобів на уроках хімії за першим напрямом. Зауважимо, що на сьогоднішній день розроблено різноманітні навчальні програмні засоби з хімії (НПЗ «Хімія-8», «Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І. Менделєєва. Будова атома», «Таблиця Менделєєва», «Открытая Химия», «1С: Репетитор. Химия» та ін.). Їх розгорнутий аналіз наводиться у ряді публікацій [1; 2; 3; 4]. Педагогічний експеримент доводить, що на уроках хімії у процесі вивчення нового матеріалу, його повторення, узагальнення та систематизації доцільним є використання моделей молекул, хімічних процесів; моделей, які ілюструють абстрактні поняття (хімічний зв’язок, гібридизація та ін.); відеофрагментів дослідів; віртуального хімічного експерименту. Теоретичним підґрунтям для цього є сучасні погляди на наочність, відповідно виділяють такі її групи:

1. Наочність І-го роду – це все те, що учні бачать безпосередньо в результаті проведення реальних хімічних експериментів, а також зовнішній і внутрішній вигляд будинків, цехів різних хімічних виробництв тощо.

2. Наочність ІІ-го роду – це символьний (модельний) запис проведених хімічних процесів і явищ або таких, що демонструються, запис за допомогою символів хімічних елементів різних хімічних перетворень, графічне відображення утворення й руйнування хімічних зв`язків, будова молекул, атомів тощо.

3. Наочність ІІІ-го роду – це мультимедійна наочність, що дозволяє не тільки сполучати в динаміці наочності І-го та ІІ-го роду, але й значно розширити й збагатити їхні можливості введенням фрагментів мультимедіа завдяки використанню інформаційної технології. Відмінною рисою наочності ІІІ-го роду є можливість об’єднання реального хімічного об’єкта та його сутності на різних рівнях. Поряд з цим комп’ютер надає можливість користувачеві активно підключатися до демонстрацій, прискорюючи, сповільнюючи або повторюючи, якщо необхідно, досліджуваний матеріал, управляти й моделювати складними процесами, систематизувати, класифікувати та фіксувати на екрані монітора необхідну інформацію тощо [5].

Розглянемо приклади використання моделей на уроках органічної хімії за програмою «Открытая химия». Під час вивчення, узагальнення та систематизації поняття «гібридизація» ефективним є демонстрування моделі «Гібридизація орбіталей»: школярі мають змогу побачити процес «перетворення» вихідних негібридних орбіталей на гібридні, який супроводжується зміною їхньої форми та орієнтації у просторі. У процесі показу моделі учням ставимо запитання, які дозволяють виявити рівень їхнього розуміння суті поняття «гібридизація», наприклад: яка кількість вихідних орбіталей бере участь у певному виді гібридизації; скільки гібридних орбіталей утворюється; яким чином вони розташовуються у просторі; як розташовується у просторі негібридна орбіталь; які види зв'язку здатні утворювати як гібридні, так і негібридні орбіталі; якою просторовою будовою характеризується молекула, що має центральний атом у певному гібридному стані? Указану модель ми застосовуємо у 10-х та 11-х класах хіміко-біологічного профілю.

Для узагальнення і систематизації та під час повторення знань про закономірності перебігу хімічних реакцій демонструємо модель «Каталіз» (рис.1). Її використання дає змогу учням прослідкувати вплив температури та каталізатора на енергію активації певної реакції. Шляхом варіювання температури в межах 300 – 800^{0}С можна прослідкувати за зміною швидкості хімічної реакції як за наявності , так і за відсутності каталізатора. Школярі також спостерігають за змінами кількості молекул реагенту, які здатні подолати активізаційний бар'єр залежно від зміни температури та наявності каталізатора. Робота з моделлю супроводжується такими запитаннями: як вплине підвищення температури на швидкість хімічної реакції і за рахунок чого; як вплине наявність каталізатора на швидкість хімічної реакції і за рахунок чого? Після того, як учні сформулюють відповіді на поставлені запитання, вони мають змогу перевірити їх правильність, змоделювавши процес за певних умов. Зазначену модель ми використовуємо на уроках хімії в 11-х класах хіміко-біологічного та фізико-математичного профілю.

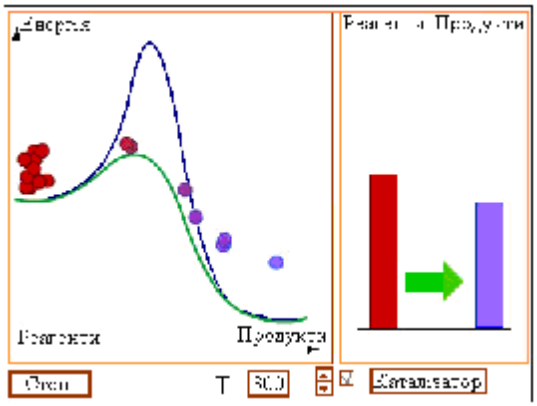


Рис. 1. Модель «Каталіз»

Покажемо варіанти використання віртуального хімічного експерименту, який міститься в НПЗ «Хімія-8» [1], на прикладі виконання учнями практичної роботи «Очищення забрудненої кухонної солі». За першим варіантом ми використовуємо вказаний експеримент під час інструктажу щодо виконання практичної роботи. Перед демонстрацією кожного нового етапу експерименту ставимо запитання щодо методики проведення досліду та правил техніки безпеки під час його виконання. Подібний інструктаж дозволяє восьмикласникам побачити правильне виконання всіх дослідів і акцентує їхню увагу на основних етапах практичної роботи. Зауважимо, що такий інструктаж відбувається за малий проміжок часу (приблизно 5 хвилин з урахуванням обговорення відповідей учнів на запитання), порівняно з реальним показом цього експерименту. Учитель під час проведення роботи всю увагу зосереджує на діях учнів. За другим варіантом показ зазначеного віртуального експерименту здійснюється під час аналізу виконання учнями практичної роботи.

Педагогічний експеримент показує, що школярам подобається брати активну участь у керуванні роботою мультимедійних моделей, їм цікаво спостерігати за сутністю певних явищ, вони краще усвідомлюють і засвоюють складні для сприйняття абстрактні поняття.

Охарактеризуємо особливості використання програмних засобів на уроках хімії за другим напрямом. Наявність комп’ютера, проектора, мультимедійної дошки дозволяє проводити уроки, підготовлені за допомогою графічного редактора Power Point стандартного пакету Microsoft Office, який призначений для створення презентацій. Користуючись цією програмою, учитель має змогу сконструювати майбутній урок, розташувавши різні блоки навчальної інформації на слайдах. Слайди містять навчальну інформацію у вигляді тексту, схем, таблиць, малюнків, анімаційних моделей, відеофрагментів тощо. Кожен слайд можна супроводжувати дикторським текстом. Під час уроку вчителю зручно управляти показом слайдів, у нього є можливість у будь-який момент повернутися до того чи іншого слайду. Крім того, інформацію, подану на слайді у вигляді тексту або схеми можна подавати не в готовому вигляді, а поетапно, як це було зроблено під час демонстрації наведеного слайду (рис. 2): спочатку з’являлися формули реагентів, потім продуктів, а після цього – коефіцієнти. Отже, учитель складає конспект уроку разом з учнями під час викладання нового матеріалу.

Також зазначимо, що можливості мультимедійної дошки дозволяють

проектувати на екран заготовки певних таблиць (рис. 3), схем, які учні заповнюють на дошці, користуючись «олівцем». За допомогою Power Point було розроблено і проведено уроки різних типів. Результати цієї роботи дозволили зробити певні висновки, а саме:

- підготовка подібного уроку потребує від учителя володіння методикою викладання хімії та навичками роботи на комп'ютері на рівні користувача;

- сконструйований один раз урок легко можна модифікувати залежно від рівня та профілю класу, методичних уподобань учителя;

- на таких уроках з'являється можливість багаторазового повторення матеріалу у різних формах;

- використання нових засобів наочності сприяє кращому розумінню учнями абстрактних понять.

ХІМІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ЦЕЛЮЛОЗИ

Горіння

$$(C_6H_{12}O_5)_n + 6nO_2 \longrightarrow 6nCO_2 + 5nH_2O$$

Гідроліз

$$(C_6H_{12}O_5)_n + nH_2O \longrightarrow nC_6H_{12}O_6$$

глюкоза

Термічний розклад

$$(C_6H_{12}O_5)_n \xrightarrow{t}$$

деревинне вугілля , вода, оксигеновмісні органічні сполуки (метанол, ацетон, оцтова кислота)

Утворення естерів

$$[C_6H_7(OH)_3]_n + 3nCH_3COOH \longrightarrow 3nH_2O + [C_6H_7O_2(OCOCH_3)_3]_n$$

триацетат целюлози

Рис.2. Слайд до уроку «Крохмаль і целюлоза»

Тип хімічного зв`язку	Структурна одиниця	Тип кристалічної решітки	Фізичні властивості	Приклади
Ковалентний неполярний				
Ковалентний полярний				
Йонний				
Металічний				

Рис.3. Слайд до уроку «Хімічний з'в'язок»

Таким чином, проведене дослідження показує, що використання програмних засобів на уроках хімії дозволяє вчителю ефективно вирішувати низку завдань, серед яких вкажемо на такі:

- формування у школярів компетенцій, пов'язаних із сучасними способами отримання, аналізу та застосування інформації;
- розвиток в учнів інтересу до вивчення навчального предмету хімія;
- зменшення зайвих витрат навчального часу під час проведення уроку;
- здійснення міжпредметних зв'язків;
- застосовування нових видів наочності (моделей молекул, хімічних процесів, хімічного експерименту).

Подальше дослідження буде спрямоване на розробку уроків з використанням різних програмно-педагогічних засобів, поєднанні традиційних засобів навчання з комп'ютерними під час вивчення хімії у 7-х класах. Це пояснюється тим, що з 2007/08 навчального року хімія вперше почала викладатися за програмою 12-річної школи у 7-му класі. Вважаємо також за доцільне продовжувати обраний напрямок у старшій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буринська Н.М. Навчальний програмний засіб «Хімія-8».
1. 2.Винник О.Ф., Федченко В.М., Святська Т.М., Харченко Л.П. Програмно-методичний комплекс з хімії «Таблиця Менделєєва» // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 8. – С. 39 – 41.
2. Гостінникова О.М. Використання нових інформаційних технологій у викладанні хімії // Хімія. – 2003. – С. 1 – 18.
3. Манойлова С.В. Зміст і структура програмно-педагогічного засобу «Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І. Менделєєва. Будова атома» // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 4. – С. 19 – 22.
4. Раткевич Е.Ю. и др. Компьютер как средство повышения эффективности интегративного подхода к обучению химии. – Материалы XIV Герценовских чтений (Всерос. науч.-практ. конф.). – 1998. – С. 43.

УДК 37.04+376.1

Л.В. Юр'єва
Сумський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НОВОГО ТИПУ

У статті розглядається організація корекційно-виховної та лікувально-

відновлювальної роботи як складових системи корекційно-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору, головним призначенням якої є забезпечення комплексної, динамічної, діагностичної та спеціальної корекційно-розвиваючої допомоги, що забезпечує відповідність умов і характеру освітнього процесу особливостям розвитку дітей із зоровою депривацією.

The article deals with the arrangement of corrective-educational and medical-rehabilitational work as integral parts of the system of corrective – pedagogical accompanying of children with eyesight problem. The main good of this system is providing complex, dynamic, diagnostical and special corrective- developing assistance which guarantee fringing conditions and character of educational process in line with the development of children with eyesight deprivation.

Зміна політичних і соціально-економічних умов життя нашої країни поставила нові вимоги до системи освіти в цілому, зокрема до спеціальної освіти. Незаперечним є той факт, що нині одним з напрямів її реформування є розвиток нових організаційних форм дошкільного та початкового шкільного навчання, орієнтованих на максимальне задоволення запитів батьків щодо навчання і виховання дітей з особливими потребами.

Основними напрямами діяльності спеціальних освітніх установ є: створення комфортних умов для розвитку, навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями, зокрема із сенсорними, руховими та інтелектуальними порушеннями, створення сприятливих умов для фізичного і психічного розвитку дітей, задоволення їх потреби у спілкуванні, сприяння розвитку творчих здібностей та інтересів, надання кваліфікованої корекційної допомоги, забезпечення прав кожної дитини на її максимальний розвиток відповідно до індивідуальних особливостей.

Розкриття сутності проблеми раннього виявлення відхилень у розвитку дітей та їх корекції подано у дослідженнях А. Асмолова, М. Малафєєва, В. Синьова, Н. Бастун, Л. Заїки, Л. Вавіної, Т. Свиридюк, А. Гонєєва.

Соціальна ситуація розвитку дітей з порушеннями зору в умовах спеціальних закладів має відмінності, але першочергово залежить від ставлення людей до них. Діти з відхиленнями у психофізичному розвитку мають ті ж права та обов’язки, що й здорові діти, їм необхідно створювати умови для гармонійного розвитку і самостійної адаптації в суспільстві [4, 178].

Саме такий погляд на дитину із відхиленнями у психофізичному розвитку відповідає засадам особистісно орієнтованої гуманної освіти. Проте реалізація принципів розвитку дітей з психофізичними вадами не завжди втілюється на практиці, оскільки технологія створення умов для їх розвитку залежить від типу освітнього закладу.

Суперечність між зростаючими потребами в корекційно-педагогічній допомозі дітям з відхиленнями у психофізичному розвитку, недостатньою кількістю існуючих спеціальних закладів освіти нового типу та практичними й науковими реаліями вимагають вирішення. Відтак існує нагальна потреба у проведенні подальших досліджень у галузі спеціальної освіти щодо розробки теоретичних основ організації корекційно-педагогічної, лікувально-відновлювальної та реабілітаційної роботи.

Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі комплексної організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми із зоровою депривацією в спеціальних закладах освіти нового типу.

Аналіз стану корекційно-виховної роботи в спеціальному навчальному закладі для дітей із зоровою депривацією дозволяє стверджувати, що спеціальна школа особливостями своєї організації підтверджує ставлення до аномальної дитини як до хворої, як до об’єкта жалощів, обтяжливої благодійності та ізоляції. Психічний розвиток учнів спеціальної школи виявляється залежним не лише від їхніх вад, а й від суб’єктивної оцінки їхнього потенціалу педагогами. Це зумовлює необхідність спеціальних психологічних та педагогічних досліджень, спрямованих на вдосконалення методики корекційно-педагогічної роботи з тим, щоб випускник спеціальної школи був насправді готовим до інтеграції в суспільство.

Л. Виготський наголошував на тому, що спеціальна школа створює для дитини замкнений світ, у якому все прилаштовано до дефекту. Він зазначав, що спеціальна педагогіка не має бути педагогікою дефективною, яка пристосовується до вад дитини, тим самим обмежуючи можливості її розвитку, а повинна орієнтуватись на завдання педагогіки загальної [1, 82].

Відповідні дослідження, присвячені питанням навчання, виховання та розвитку дітей з обмеженими можливостями проводили В. Синьов, В. Бондар, Л. Вавіна, В. Єрмаков, М. Немцова, І. Підласий, М. Малофєєв, Т. Свиридюк.

Таким чином, створення нині різних типів реабілітаційних закладів є однією зі спроб усунення недоліків спеціального та індивідуального навчання. На нашу думку, перевага таких освітніх установ полягає у подоланні примату освітнього стандарту над розвитком педагогічних і медичних послуг, а також зближенні навчально-виховного процесу з родинним вихованням.

Вивчення умов для розвитку потенційних можливостей дітей з психофізичними вадами є необхідним для створення обґрунтованої моделі корекційно-педагогічної роботи в адаптаційно-реабілітаційному комплексі, до

завдань якого входить організація лікувально-психолого-педагогічної корекції, спрямованої на розвиток особистості кожної дитини з урахуванням її особистісних нахилів і здібностей, забезпечення процесу інтеграції, адаптації і соціальної реабілітації дитини з зоровою депривацією та отримання нею дошкільної й загальної середньої освіти.

Сутність корекційно-педагогічної роботи полягає у розумінні її як системи спеціальних педагогічних заходів, засобів, форм і методів навчання та виховання, спрямованих на розвиток процесів компенсації, подолання та усунення недоліків пізнавальної діяльності, рис особистості, фізичного розвитку та рухових здібностей дітей з порушеннями зору [2, 118].

На наш погляд, необхідним чинником для ефективної організації корекційно-педагогічного процесу в адаптаційно-реабілітаційному комплексі є чітке визначення місця кожного його учасника в цій системі та їх взаємозв'язок у реалізації основних заходів, що будуть спрямовуватися на досягнення кінцевого результату. При цьому ми виходимо з принципового положення про те, що у спеціальному закладі психолого-педагогічна і лікувально-відновлювальна робота

мають бути взаємозумовленими та взаємопов'язаними. Від того, як співпрацюють медична та психолого-педагогічна служби в навчально-виховному закладі, значною мірою залежить кінцевий результат корекційно-реабілітаційної роботи.

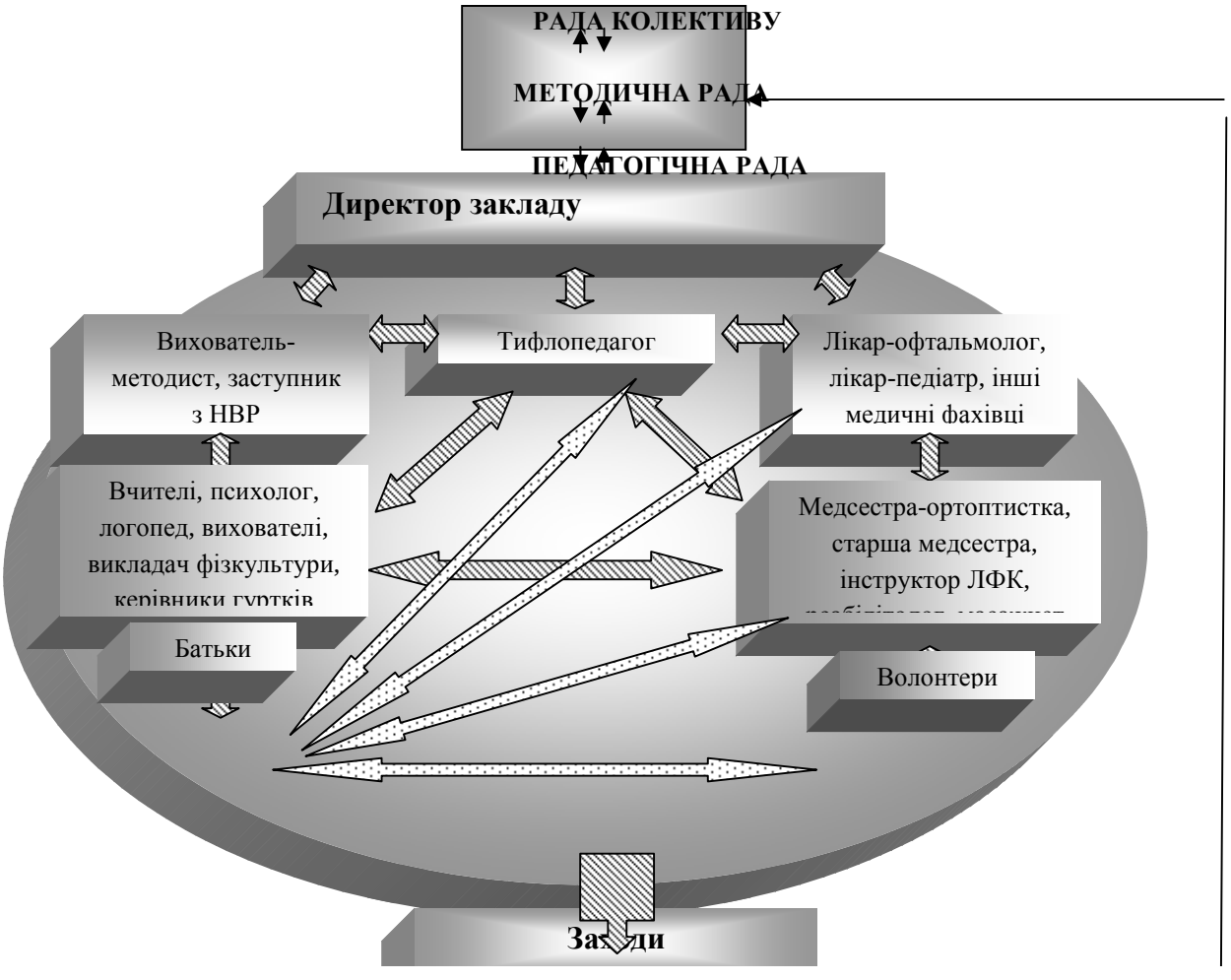
Модель, як відомо, відтворює структуру оригіналу, в даному випадку спеціального освітнього закладу, спрощуючи його, відвертаючи увагу від неістотного, але разом з тим є результатом узагальнення практичного досвіду. Під час розробки моделі корекційно-педагогічної роботи в закладі нового типу, а саме в адаптаційно-реабілітаційному комплексі, ми обрали найбільш перспективний шлях проектування – побудову блочно-цільових структур, які формуються за матричним принципом із спиранням на пошук найбільш ефективного співвідношення централізації та децентралізації в системі корекційно-педагогічного супроводу дитини з обмеженими можливостями [3, 17]. Цей підхід є ефективним також для створення режиму функціонування та взаємодії підсистем та підрозділів адаптаційно-реабілітаційного комплексу (Рис. 1).

Зазначимо, що реалізація змісту корекційно-педагогічної роботи передбачає безперервність реабілітаційного процесу: забезпечення наступності дошкільного та шкільного навчання на початковому ступені, а також збереження, якщо є потреба, таких класів на основному ступені навчання.

Психолого-дидактичні основи корекційно-педагогічної роботи в

адаптаційно-реабілітаційному комплексі передбачають:

1. Уведення до визначеного програмовими вимогами знань розділів з окремих предметів, що в подальшому забезпечать заповнення прогалин попереднього розвитку та навчання.
2. Формування готовності дитини із зоровою депривацією до сприйняття найбільш складних розділів програми.
3. Використання методів і прийомів виховання та навчання з орієнтиром на „зону найближчого розвитку" дитини із зоровими порушеннями (створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей).
4. Корекційну спрямованість навчально-виховного процесу, яка створює належні умови для забезпечення вирішення завдань загального розвитку, виховання, корекції пізнавальної діяльності та мови дитини, долання вербалізму та індивідуальних недоліків її розвитку.



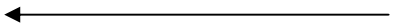


Рис. 1 Модель організації корекційно-реабілітаційної роботи

На основі аналізу праць провідних спеціалістів у галузі спеціального навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями нами зроблено спробу виокремлення ряду завдань корекційно-розвиваючого та навчально-виховного напряму:

1. Розвиток пізнавальної активності дітей, який досягається завдяки реалізації принципу доступності навчального матеріалу та забезпеченню „ефекту новизни” під час вирішення дітьми із зоровими порушеннями навчальних завдань.
2. Розвиток загальноінтелектуальних умінь, прийомів сприйняття, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, навичок групування та класифікації.
3. Устаткування навчальної діяльності, формування вміння орієнтуватися в інструкції, завданні та переносити набуті знання у нову навчальну ситуацію, виховання самоконтролю й самооцінки.
4. Розвиток словникового запасу, усного монологічного та діалогічного мовлення дітей у поєднанні із поглибленням знань та уявлень про дійсність.
5. Подолання вторинних відхилень у психофізичному розвитку (логопедична корекція порушень мови; психокорекція поведінки дитини).

6. Соціальна адаптація та реабілітація (соціальна профілактика, формування навичок спілкування, правильної поведінки, рання профорієнтаційна робота).

У зв'язку з цим доречно зазначити, що корекційну спрямованість навчання та виховання в спеціальному закладі освіти нового типу забезпечує набір базових навчальних предметів, складових інваріативної та варіативної частин навчального плану. До них, окрім математики, української мови, ознайомлення з навколишнім світом, трудового навчання тощо, слід віднести такі предмети, як: розвиток мовлення, ритміку, соціально-побутове орієнтування, корекцію вад розвитку засобами театрального мистецтва та лікувальну фізкультуру. Уведення цих спеціально розроблених навчально-корекційних курсів дозволяє забезпечити максимальне заглиблення дитини до активного мовного середовища, підвищити її рухову діяльність, коригувати емоційний тонус та поліпшити мотивацію до пізнавальної діяльності.

Комплексна корекційно-виховна робота, яка здійснюється вчителем на всіх уроках, та лікувально-відновлювальна робота (діяльність вузьких спеціалістів та лікарів) дозволяють забезпечити засвоєння навчального матеріалу на рівні вимог до знань і вмінь освітнього стандарту початкової загальної освіти.

Уважаємо, що важливими складовими корекційно-розвиваючого та навчально-виховного процесу є індивідуально-групова та пропедевтична робота, спрямовані на корекцію та компенсацію індивідуальних недоліків у розвитку дітей з порушеннями зору. Такі заняття спрямовуються на реалізацію як загальнорозвивальних цілей (підвищення рівня загального, сенсорного, інтелектуального розвитку, пам'яті, уваги, корекції системи „око – рука" та оптико-просторових порушень, загальної та дрібної моторики, надання логопедичної допомоги), так і навчальних (пропедевтична робота для полегшення процесу сприйняття нових тем програми, заповнення прогалин попереднього навчання тощо).

Однією зі складових щодо здійснення комплексного впливу в умовах спеціального закладу освіти нового типу є медична абілітація та реабілітація. Поділяючи думку О. Хохліної [5, 29], робимо висновок, що початковим етапом реабілітаційної роботи є медична реабілітація хворої дитини, тобто використання всіх можливостей сучасної медицини для відновлення до задовільного рівня порушених функцій, стимуляції відновлювальних і компенсаторних процесів, формування та розвиток можливостей

пристосування її до нових умов існування.

Медична реабілітація в комплексі реалізується через низку таких заходів: медикаментозне лікування та фітотерапія, терапія фізичними засобами (ЛФК, масаж, фізіотерапія, тренування порушених функцій хворого органа), працетерапія, арттерапия, казкотерапія, психогімнастика, сміхотерапія, музикотерапія, пластик-шоу, аутотренінги, ігри-медитації тощо.

Зазначимо, що проведення медичної реабілітації в дитячих вікових групах неможливо розглядати відокремлено від одночасного застосування педагогічних методів впливу на дітей з обмеженими можливостями.

Реабілітаційна програма, на наш погляд, повинна бути вибудована на основі таких положень:

1. Реабілітаційні заходи слід починати на ранніх етапах перебування дитини в корекційному закладі освіти, повинні мати систематичний та безперервний характер та реалізовуватися через чітку поетапну будову програми.
2. Реабілітаційні заходи повинні бути комплексними, різнобічними, але водночас цілеспрямованими.
3. Реабілітаційна програма повинна бути індивідуальною для кожної дитини залежно від фізіологічної форми, віку, характеру та перебігу захворювання тощо.
4. Створення умов для реалізації абілітаційної та реабілітаційної програми з метою повернення дитини з відхиленнями у розвитку до звичайної, для певного дитячого віку, діяльності, у тому числі до навчальної.

Здійснення корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із зоровою депривацією в адаптаційно-реабілітаційному комплексі розглядається нами у двох аспектах: як система, що потребує координування та управління з боку адміністрації спеціального закладу, і як система безпосередньої практичної роботи спеціалістів з дітьми.

Корекційно-педагогічна робота в адаптаційно-реабілітаційному комплексі тісно пов’язана з лікувально-відновлювальною. Своєчасне медичне втручання дозволяє попередити виникнення та розвиток внутрішньосистемних порушень зору. Лікарський нагляд у поєднанні з лікувально-профілактичною роботою на тлі адекватного навчально-виховного та корекційного процесу сприяють зміцненню здоров’я дітей.

Ми вважаємо, що основним принципом організації навчально-виховного процесу в спеціальній освітній установі є принцип корекційної спрямованості навчання, який припускає активний вплив на сенсорний, розумовий та мовний

розвиток дітей (рис. 2).

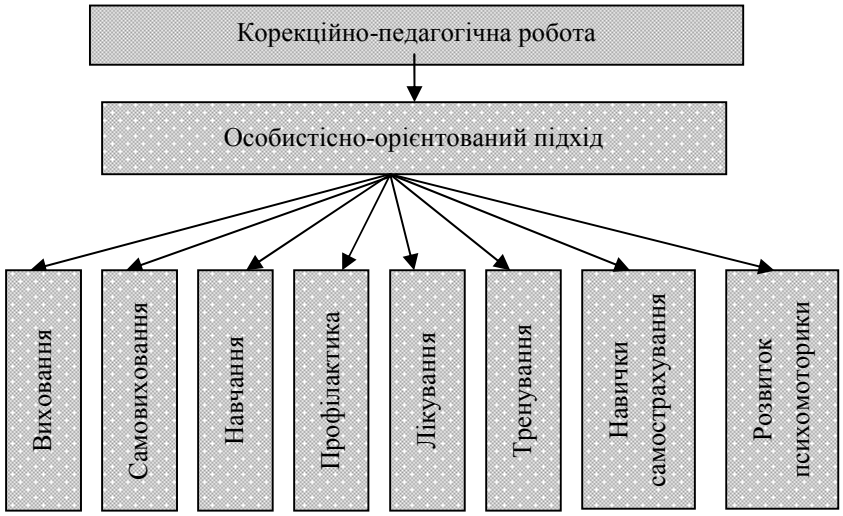


Рис. 2. Зміст корекційно-педагогічної роботи в адаптаційно-реабілітаційному комплексі

Отже, саме реалізація основної мети – створення моделі організації корекційно-педагогічної роботи в адаптаційно-реабілітаційному комплексі – досягається через розв'язання таких завдань:

- створення умов для формування соціально-адаптаційної та соціально-продуктивної особистості;
- рання профорієнтаційна робота;
- забезпечення умов для отримання вихованцями якісної освіти певного рівня (дошкільної, загальної середньої);
- розробка та упровадження у практику інноваційного змісту, форм і методик корекційно-педагогічного та лікувально-відновлювального процесу;
- здійснення корекції зорових порушень та вторинних відхилень;
- забезпечення та проведення комплексного корекційно-педагогічного, лікувально-відновлювального, медичного та реабілітаційного впливу.

Таким чином, ускладнення та постійні зміни завдань, які постають перед корекційним освітнім закладом, особливості контингенту дітей, що перебувають та навчаються у ньому, зумовлюють необхідність удосконалення побудови системи корекційного супроводу дітей у спеціальному загальноосвітньому закладі, спонукають до пошуку нових підходів та технологій в організації корекційно-педагогічного та реабілітаційного процесів.

Аналіз теоретичного стану розробки наукових підходів до проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами свідчить про те, що,

незважаючи на велику кількість досліджень у цьому напрямку, проблема комплексної організації корекційно-педагогічної, лікувально-відновлювальної та корекційно-реабілітаційної роботи в умовах спеціальних закладів освіти нового типу залишається все ще відкритою. Зазначимо, що поданий матеріал не претендує на повноту та завершеність у розробці вищевикладеної проблеми. Перспективним, на нашу думку, є розкриття нових концептуальних підходів до спеціальної освіти взагалі та уточнення стратегії і тактики інноваційних процесів, а також подальший пошук сучасних організаційних форм навчально-виховної роботи з дітьми із зоровою депривацією, методів корекції недоліків їх психофізичного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Дефект и сверкомпенсация: Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 82 – 98.
2. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Справочно-методическое пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.
3. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. – Х.: Основа, 2003. – 80 с.
4. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксёнова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 400 с.
5. Хохліна О.П. Теоретичні аспекти функціонування реабілітаційних центрів для осіб з порушеннями психофізичного розвитку // Дефектологія. – 2007. – № 2. – С. 29 – 30

РОЗДІЛ ІІІ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВНЗ

УДК 378.147: 371.315.

Н.В. Азарова
Запорізький юридичний інститут ДДУВС

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ КУРСАНТІВ ЮРИДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається актуальна проблема сучасної лінгводидактики – дослідження інноваційних технологій навчання. Проаналізовано дидактичні технології, що використовуються під час навчання юридичної субмови курсантів вищих закладів освіти. З'ясовано доцільність застосування інтерактивних технологій навчання, тестових завдань для підвищення рівня оволодіння курсантами фаховою мовою.

The article focuses on the topical issue of contemporary linguistic didactics – the analysis of modern teaching methods. It analyses didactic methods that are used in teaching the legal sublanguage to cadets of higher educational establishments. It specifies the expedience of using interactive teaching methods and tests to heighten the level of the practical acquaintance of cadets with the professional language.

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується всебічними змінами як окремих форм, методів навчання, так і зміною самого підходу до якості освіти. Держава потребує висококваліфікованих спеціалістів, які не тільки володіють теоретичними знаннями, а й здатні застосовувати їх на практиці.

Одним із головних шляхів реформування вітчизняної освіти, зазначеним у Концепції Державної програми розвитку освіти, є впровадження новітніх педагогічних та інформаційних технологій, що сприятимуть підвищенню якості навчання й виховання, позитивно вплинуть на рівень підвищення кваліфікації, компетентності та відповідальності фахівців усіх напрямів підготовки і перепідготовки кадрів [2, 119].

Питанням упровадження інноваційних технологій у процес навчання фахової мови присвячено праці Н. Артикуци, З. Каспришин, І. Кочан, М. Криськів, Г. Онуфрієнко, О. Пилипів, І. Прадіда, Л. Романової, О. Сербенської, А. Соловова, А. Токарської та ін. Проте проблеми пошуку дієвих технологій навчання мови правознавців є цілком актуальними й потребують детальнішого вивчення.

Метою статті є визначення пріоритетних напрямів ефективного навчання мови майбутніх правників, обґрунтування методичної доцільності застосування інноваційних технологій для того, щоб формувати термінологічну компетенцію юристів.

У сучасній лінгводидактиці існують різні підходи до розуміння та визначення поняття «технології навчання». Так, технологія навчання розглядається науковцями і як комплексна педагогічна система або її процесуальна частина (Д.В. Чернілевський, М.А. Чошанов, О.Е. Коваленко, М.В. Кларін), і як сукупність та послідовність функціонування певних дій, засобів, методів для досягнення освітніх цілей (М.В. Кларін, Г.К. Селевко, Ф. Янушкевич, І.Ф. Прокопенко), і як модель (проект) системи дій викладача й учнів (студентів) (А.М. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак, М.М. Левина, Ю. Васьков, О.Е. Коваленко), і як компонент педагогічної майстерності (Н.Ф. Тализіна, І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов, В. Черніченко, Н.Є. Щуркова).

Ураховуючи різні тлумачення, ми будемо визначати технологію навчання як систему ефективних способів організації навчально-виховного процесу й відповідних до цього форм, методів і прийомів навчання для досягнення поставлених дидактичних цілей.

Досвід викладання мови курсантам юридичного інституту підтверджує, що ефективними технологіями під час навчання фахової мови є інтерактивні технології, в основі яких лежать принципи безпосередньої участі кожного курсанта у навчальному процесі, активної взаємодії одного з одним і викладачем з метою спільного розв’язання поставленого завдання.

Невід’ємною складовою якісної вищої освіти є формування термінологічної компетенції майбутніх спеціалістів, адже для багатьох з них, зокрема юристів, мова є вербальною зброєю фаху.

У „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” компетенція – добра обізнаність із чим-небудь [1, 445].

Для курсантів вищих закладів освіти поняття „мовна компетенція юриста” є комплексним і передбачає вільне володіння діловою, військовою та юридичною субмовами, що забезпечуватиме високий професійний рівень майбутніх правників, професійну ерудицію, готовність до подальшої роботи. У Запорізькому юридичному інституті формуванню мовної, зокрема термінологічної, компетенції правознавців присвячено цикл філологічних дисциплін: „Удосконалення мовної підготовки”, „Риторика”, „Ділова українська мова”, що спрямовані на поступове й системне оволодіння

курсантами мовою юридичного фаху.

Зупинимося детальніше на характеристиці деяких інтерактивних технологій, що можуть бути використані під час вивчення курсу „Ділова українська мова”. На нашу думку, серед інтерактивних технологій навчання досить дієвими у процесі опанування фахової мови є технології роботи у малих групах, робота в парах, „мозковий штурм”, „метод Прес”, „Мікрофон”.

Проілюструємо застосування зазначених технологій на прикладі вивчення теми **„Структурний діапазон, генетична, лексико-граматична природа та лексико-семантичні особливості юридичних термінів. Способи словотворення в юридичній термінології ”**.

Комплексна мета заняття – визначити структурні параметри, походження, лексико-граматичну природу юридичних термінів, забезпечивши усвідомлення їх курсантами; з’ясувати способи сучасного термінотворення, визначивши активні й продуктивні; сприяти збагаченню словникового запасу курсантів (ділова, юридична, військова лексика), розвиваючи навички перекладу фахової лексики; забезпечити поточний контроль знань, умінь та навичок курсантів; розвивати культуру усного й писемного фахового мовлення.

І. Актуалізація знань з попереднього заняття.

Для актуалізації знань з теми попереднього заняття застосовується **технологія „Мікрофон”**, що дозволяє кожному курсанту швидко й лаконічно висловити думку, відповісти на питання, доповнити сказане однокурсником. Мета використання технології – узагальнити й виявити рівень засвоєння навчального матеріалу. Почати обговорення можна зі слів „На попередньому занятті ми дізналися про те, що...”.

Ще одним способом перевірки ступеня опанування курсантами навчальної інформації є проведення ввідного тесту. Наприклад, *у всіх словах якої групи пишеться апостроф: а) в..язень, упор..ядкування, кон..юнктура; б) зобов..язання, Мін..юст, двох..ярусний; в) комп..ютер, об..єкт, бракон..єр. Яке з наведених слів пишеться через дефіс: а)військово/зобов’язаний; б)цивільно/правовий; в) суспільно/небезпечний.*

ІІ. Презентація і засвоєння нового матеріалу.

Для активізації роботи курсантів з теми заняття використовуємо **технологію „Мозковий штурм”**. Її мета – всебічно обговорити певні питання, дати можливість поміркувати, висловитись, якнайповніше розв’язати проблему.

Питання для актуалізації знань курсантів з теми заняття

1. Як ви вважаєте, що таке генетична природа термінів? Для кращого

розуміння згадайте, що означає слово «генетика»?

2. Що таке лексико-граматична природа термінів? Як інакше можна назвати лексико-граматичні розряди слів? Обґрунтуйте свою думку.

3. Які структурні типи терміноодиниць можна виділити? Наведіть приклади.

Практичні завдання

Для виконання практичних завдань заняття досить ефективною формою роботи є **робота у парах**. Парна робота дає змогу кожному самостійно розв'язати завдання, обмінятись думками (ідеями) з напарником, досягти згоди у вирішенні питання та разом віднайти правильний варіант.

Для парної роботи пропонуємо такі завдання:

1. Розподільчий диктант. Розподіліть терміни-словосполучення у 3 стовпчики: 1) утворені за моделлю «прикметник + іменник»; 2) утворені за моделлю «іменник + іменник»; 3) утворені за моделлю «дієприкметник + іменник». Складіть речення з 5 термінами-словосполученнями (на вибір).

Акт обвинувачення, апеляційна скарга, завдана шкода, відновлення кредиту, вимушене показання, службове зловживання, чинне законодавство, загарбання майна, розвід варти, невидимі сліди, спроба самогубства, скоєний злочин, вирішальні події, адміністративний арешт, постійне спостереження.

2. Наведіть свої приклади термінів-словосполучень, утворених за поданими моделями. Введіть їх у речення.

3. Користуючись юридичними словниками, випишіть терміни-словосполучення з різною кількістю компонентів. Якою є найбільша довжина термінів-словосполучень?

4. Розподільчий диктант. Запишіть наведені нижче терміни, розподіливши їх у дві колонки: власне мовного походження й іншомовного.

Вето, дізнавач, право, провина, блеф, вексель, мафія, понятий, хабарник, юстиція, охоронець, присяга, злочин, досьє, міліція, судимість, слідство, аварія, шантаж, рекет.

Чи можна за зовнішніми ознаками з'ясувати походження термінів? Спробуйте це зробити.

5. Запишіть міжнародні терміноелементи, з'ясуйте, що вони означають. Утворіть за допомогою їх юридичні, військові або загальнонаукові терміни.

Анти-, віце-, гіпер-, де-, дез-, екс-, макро-, мікро-, нео-, контр-, пре-, крим-, -граф, -лог, соціо-.

6. Запишіть слова, визначте в який спосіб їх утворено. Підкресліть

словотворчі форманти.

Курсант, обеззброїти, злочинність, прикордонник, антидержавний, постріл, судочинство, Мін'юст, викрадення, возз'єднання.

Для роботи **у малих групах** пропонуємо завдання ускладненого типу, ті, що потребують активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності, пов'язані з розв'язанням проблемних питань, здатністю обговорити й віднайти правильну відповідь.

1. Доберіть українські відповідники до наведених іншомовних слів, поясніть їх правопис.

Алгоритм, інтеграція, консенсус, кореспонденція, ліцензія, презентація, резолюція, резюме, рейтинг, спікер.

2. Користуючись словниками іншомовних слів, поясніть значення наведених слів. Визначте їх походження. Складіть з цими словами мікротекст.

I група – криміналістика, експертиза, делікт, версія, легітимний, рецидивіст.

II група – дактилоскопія, ексгумація, фальсифікація, конфіденційний, віктимологія, казус.

III група – легалізація, лобіювання, кон'юнктура, декларація, квота, мажоритарний.

IV група – касація, вердикт, юрисдикція, прецедент, превентивний, презумпція.

3. Перекладіть фаховий мікротекст українською мовою. Випишіть з нього терміни. Визначте їх структурну приналежність, походження, лексико-граматичну природу.

Правоохранительная система охватывает всю совокупность государственно-правовых средств, способов и гарантий, обеспечивающих охрану и защиту человека и гражданина от противоправных деяний. Правоохранительная деятельность – это закрепленные действующими процессуальными нормами действия компетентных субъектов государственных и негосударственных организаций и их должностных лиц по рассмотрению юридических дел, охране и защите общественных отношений от правонарушений и принятие специальных актов реализации материальных правовых норм с целью обеспечения законности и охраны правопорядка.

4. Проблемні запитання. **Технологія „Метод Прес"**. Мета – навчити курсантів формулювати думки, наводячи переконливі аргументи.

1. Як ви вважаєте, які зі способів сучасного термінотворення є активними

й продуктивними у сфері юридичної термінології? Обґрунтуйте свою думку.

2. Доведіть, що військові команди за структурою є термінами-реченнями.

3. Перекладаючи іншомовну лексику, чи потрібно віддавати перевагу власне мовним відповідникам?

У процесі вивчення професійної лексики важливого значення набувають творчі, ігрові ситуації. Наприклад, кожній мікрогрупі дається завдання: *пригадати якомога більше юридичних слів, що мають словотвірні форманти пре-, -ант, -ція,* або *навести найбільшу кількість усіх можливих похідних за допомогою різних способів термінотворення до термінів суд, закон, право, злочин* тощо.

Яскравим моментом заняття, що не тільки допомагає перевіряти знання з мови спеціальності, а й розширювати кругозір людини, є розв'язання юридичних кросвордів. Також цікавими є завдання: *назвати одним словом термін, визначення якого наведено*. Наприклад: звертання до суду з вимогою захисту цивільних прав (**позов**); хворобливий потяг до крадіжок (**клептоманія**).

Подібні завдання можуть подаватися як викладачем, так і бути запропоновані як завдання в малих групах. Наприклад, кожна команда, користуючись словником іншомовних слів, готує по п'ять дефініцій юридичних або військових термінів учасникам інших команд. Мета іншої групи – назвати термін, що номінує вказане поняття.

III. Теоретичне узагальнення матеріалу.

Питання для самоконтролю

1. На які групи поділяють юридичні терміни за генетичною природою?
2. Які є структурні типи юридичних терміноодиниць?
3. Якими частинами мови представлено юридичні терміни?
4. У які способи найчастіше утворюються юридичні терміни?

Для узагальнення знань курсантів з теми заняття проводимо підсумкові тести. Наприклад, *які з наведених правничих одиниць є терміносполуками: а) адміністративне право; б) адміністративний порядок; в) адміністративний арешт.*

Тестові завдання посідають особливе місце в навчальній діяльності, оптимізують навчально-виховний процес, є як способом актуалізації опорних знань курсантів, так і формою контролю засвоєння матеріалу. Для оцінки результатів цієї роботи досить ефективною є зазначена вище технологія роботи в парах, коли кожен з учасників пари перевіряє роботу свого одногрупника.

Результати здійсненого впродовж 2003 – 2006 років експерименту на основі розробленої та впровадженої у навчальний процес тестової діагностики переконали в методичній та навчальній доцільності використання тестів не тільки на кожному практичному занятті, а й на різних етапах опанування теми.

Підсумкові тести проводяться переважно з використанням персонального комп'ютера, їх розроблено відповідно до двох взаємопов'язаних розділів програми дисципліни „Ділова українська мова" та об'єднано у два блоки: ділове мовлення й фахова мова.

Так, тести першого блоку охоплюють питання, пов'язані з особливостями офіційно-ділового стилю мовлення, з'ясуванням специфіки складання різних груп документів, їх реквізитів. Наприклад, *ключовими словами якого службового інформаційного документа є „доводжу до вашого відома": а) телефонограма; б) пояснювальна записка; в) доповідна записка*.

Тести другого блоку орієнтовані на питання, пов'язані з історією розвитку й особливостями наукового стилю мовлення, функціонуванням юридичних термінів, їх походженням, структурою, лексико-граматичною природою, написанням, вимовою, парадигматичними відношеннями у сфері правничої субмови тощо. Наприклад, *який період у розвитку української правничої термінології називають "золотим десятиріччям": а) 10 – 20 рр. XX ст.; б) 20 – 30 рр. XX ст.; в) 70 – 80 рр. XX ст.*

За нашими спостереженнями, впровадження тестових завдань у навчальний процес дозволяє викладачеві застосовувати диференційований підхід до курсантів, створюючи умови для індивідуального навчання, діагностування й коригування знань. Тести доцільно застосовувати під час аудиторної роботи як проміжний і підсумковий контроль і в позанавчальний час – для самостійного опанування курсантами певного навчального матеріалу, відпрацювання пропущених занять.

Слід зауважити, що тести не є єдиним й абсолютним засобом навчання й контролю. Лише комплексне застосування їх разом з іншими формами аудиторної та позааудиторної роботи сприятиме якісному оволодінню навчальним матеріалом курсантами, об'єктивній перевірці набутих знань, умінь та навичок, а отже, формуванню індивідуальної програми подолання недоліків, корекції й визначенню шляхів удосконалення мовної, зокрема фахової, підготовки курсанта.

Під час використання інтерактивних технологій важливо розвивати у курсантів навички аналізу й самоаналізу інформації. З цією метою викладач

може призначити групу курсантів, які виконуватимуть роль арбітрів, суддів або експертів. Головна мета цих людей – стежити за ходом обговорення питань, якістю виконання завдань, повнотою відповідей, швидкістю реакції тощо. Функції експертів можуть виконувати певні курсанти як упродовж заняття, так і в певних видах робіт, тобто кожен курсант може на певний час зайняти позицію як спостерігача, так і виконавця роботи.

Таким чином, інноваційні технології є ефективними у навчанні фахової мови. Їх використання на заняттях у процесі вивчення спеціальної лексики сприяє збагаченню словникового запасу курсантів, виробленню вмінь і навичок роботи зі словом, словниками різних типів, активізує мислення, розвиває грамотність, розширює кругозір, виховує мовленнєву чуйність, сприяє розвиткові індивідуальних можливостей, навчає самоаналізу й самоконтролю, а, отже, формує мовну, зокрема термінологічну, компетенцію майбутнього правника. Подальші дослідження у цьому напряму спрямовуватимуться на впровадження інноваційних технологій під час вивчення всіх мовних дисциплін, що викладаються у вищому юридичному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
2. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 роки // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 114 – 119.

УДК 371.314.6

М.П. Атанасова
УАБС,
Л.М. Гаврило
СумДПУ

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЕКТ ЯК СТРАТЕГІЯ ІНТЕРАКЦІЇ

Стаття присвячена проблемі використання проектного методу, який збагачує навчальний процес і змінює традиційний підхід до навчання. Власний досвід викладання ділової німецької мови в Академії банківської справи довів доцільність його використання, він пропонує своєрідну інноваційну організацію навчально-виховного процесу, сприяє підвищенню ефективності та результативності освітніх послуг.

This article focuses to the problem of usage the method of training projects, which enrich process of studying and change traditional approach to teaching. The experience of teaching Business German in the Banking Academy approves expediency of its using. It suggests original

innovation in organization of teaching and educational process and promotes the increase of the effective educational services.

Співробітництво з закордонними освітніми школами, міжнародними організаціями й університетами відкриває перед українськими педагогами нові перспективи, збагачує українську освіту новим досвідом, освітніми технологіями та методами, які підвищують „конвертованість" українських дипломів та атестатів у світі.

Одним із методів, що суттєво збагачує навчальний процес нашої сучасної школи, є метод навчальних проектів, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок і вмінь, що потребують самостійного конструювання знань та орієнтації в інформаційному просторі. Проект є сукупністю певних дій, задумів, документів, спрямованих на створення реальних або теоретичних об'єктів. Основна увага в навчальному проекті перенесена на самостійну активну навчальну діяльність студентів. Викладач здійснює лише „підтримку" цієї діяльності, тобто забезпечує матеріалами й опосередковано керує нею, ставить перед студентами проблеми. Стратегії дискурсу та співробітництва змушують студентів залучатися до конструювання свого процесу навчання. Спілкування з іншими є важливою частиною соціалізації процесу. Орієнтування на інтерактивні моделі навчання відповідає основній меті навчання німецької мови за професійним спрямуванням: розвиток у студентів професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції як складника діяльнісної компетенції, підготовка до життя в суспільстві, подальшої роботи випускника за обраною професією [5, 9]. Результатом навчання стає вже не засвоєння знань, умінь і навичок, а формування основних компетенцій, які забезпечують успіх практичної діяльності.

У педагогічній літературі існують різні означення навчального проекту, але в будь-якому випадку він базується на таких моментах:

- розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, критичного мислення, умінь самостійно шукати інформацію;
- самостійна діяльність студентів: індивідуальна, парна, групова, яку вони виконують протягом певного часу;
- розв'язання певної значущої для студентів проблеми, яка б моделювала діяльність спеціалістів конкретної предметної галузі;

- подання підсумків проектів, що реалізується в реальному вигляді, формі (звіт, веб-сайт, доповідь, газета тощо). Ці результати мають конкретну форму й готові до застосування на практиці;
- співробітництво студентів між собою і вчителем („педагогіка співробітництва”) [2, 498].

Метод проектів виник на початку ХХ століття в американській школі, застосовувався також у вітчизняній дидактиці (зокрема в 20 – 30 роках). Робота за методом проектів передбачає постановку певної проблеми і наступне її розкриття, розв’язання, обов’язкову наявність ідеї та гіпотези вирішення, чітке планування дій, розподіл ролей, тобто наявність завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії, відповідальності учасників проекту за свою частину роботи та регулярного обговорення проміжних кроків і результатів. Навчальні завдання структуруються в такий спосіб, що всі члени групи виявляються взаємозв’язаними та взаємозалежними, але при цьому досить самостійними в оволодінні начальним матеріалом і розв’язанні задач. Викладач стає вільним від постійного зв’язку з матеріалом і здатним для певного маневру на занятті. Він може приділити більше уваги окремим особам або групі. Крім того, він може у потрібний момент об’єднати студентів групи, надати необхідні пояснення або прочитати фрагмент лекції, якщо необхідно. Індивідуальна самостійна робота під час організації навчальної діяльності за методом співпраці стає часткою колективної роботи. Її результат, з одного боку, впливає на результат роботи всієї групи, а з іншого, створює мотивацію для спільної роботи. Кожен студент користується як своїми результатами роботи, так і результатами колективу, але на наступному етапі, під час узагальнення результатів, обговорення і прийняття загального рішення або під час роботи над наступним проектом, завданням, проблемою. Формування групи і розподіл завдань не є достатнім для ефективної подальшої роботи. Суть методу полягає в тому, щоб студент захотів САМ конструювати свої знання і набути досвіду. Отже, проблема мотивації самостійної пізнавальної діяльності студентів не менш, а подекуди й більш важлива, ніж засоби організації роботи над проектом. Метод проектів є особливо ефективним у тому випадку, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв’язання якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик.

Отже, основними умовами використання методу проектів є:

- наявність значущої у дослідницькому або творчому плані проблеми або задачі, що вимагає для свого розв'язання інтегрованих знань, дослідницького пошуку;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість очікуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність;
- визначення кінцевої мети спільних або індивідуальних проектів;
- визначення базових знань з різноманітних галузей, які необхідні для опрацювання проекту;
- структурування змістової частини проекту;
- використання дослідницьких методів (визначення проблеми та подальші завдання дослідження; висування гіпотез, обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, висновки).

Виділяємо такі основні етапи і зміст проектної роботи:

1. Пошуковий: визначення теми проекту, пошук і аналіз проблеми, висування гіпотези, постановка мети, обговорення методів дослідження, утворення робочої групи, налаштування на комунікацію.
2. Аналітичний: аналіз вхідної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проекту, побудова алгоритму діяльності, покрокове планування роботи.
3. Практичний: виконання запланованих кроків.
4. Презентаційний: оформлення кінцевих результатів, підготовка та проведення презентації, захист проекту.
5. Контрольний: аналіз результатів, коригування, оцінка якості проекту.

До найбільш характерних для навчальних проектів організаційних форм робіт відносимо:

- групове обговорення, „мозкова атака", „круглий стіл";
- самостійна робота студентів;
- консультації з керівником проекту;
- консультації з експертами;
- творчий звіт, захист проекту.

Залежно від ситуації добір тематики проекту може бути різним. В одних випадках ця тематика може формулюватися науковцями, які працюють у галузі освіти, у рамках затверджених навчальних програм. В інших – ініціативно висуватися викладачами з урахуванням навчальної ситуації та стану викладання предмету, природних професійних інтересів, уподобань і

здібностей студентів. У цьому випадку тематика проекту має відношення до теоретичного боку навчальної програми та стосується конкретного практичного питання, що є актуальним для реального життя: як можна відкрити приватне підприємство, які кошти необхідні для перших кроків, як організувати продаж продукції. Професійно зорієнтована проектна робота, організація та презентація якої наводиться як приклад, здійснювалася викладачами і студентами 5 курсу спеціальності „Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" Української академії банківської справи. Під час розробки проекту використовувалися рекомендації фахівців з проектного менеджменту [4, 19 – 24]. Разом з тим, така робота вимагає залучення знань студентів з різних галузей, стимулює систематичне творче мислення, „вмикання" навичок дослідницької роботи. Саме таким чином досягається природна інтеграція знань.

У межах такого підходу студент виступає рівноправним партнером викладача, активним суб'єктом професійно зорієнтованого навчання. При цьому його пізнавальна і комунікативна діяльність спрямована на вирішення конкретних професійних задач і на успішну роботу в умовах реального суспільства.

Важливими рисами проектного підходу є також толерантність, гуманізм, увага та повага до особистості студента, позитивна налаштованість, спрямованість не лише на навчання, а й на розвиток особистості студента. Сьогодні метод проектів набув сучасного звучання, здобув нове життя в школі й широко застосовується викладачами на заняттях з іноземної мови.

Проектна робота допомагає подолати прогалину між вивченням мови та користуванням нею, заохочуючи студентів до того, щоб вони вийшли за межі аудиторії та перенеслися у професійне середовище. Ось чому вона є цінним способом реального використання комунікативних умінь, набутих в аудиторії. На відміну від традиційного вивчення мови, де всі завдання підготовлені викладачем, проектна робота покладає відповідальність за навчання на самих студентів.

Проектна робота у різних її формах має певні спільні характерні риси, а саме:

- зосереджена на вивченні змісту, а не конкретних мовних одиниць. Центром уваги проектів є життєві питання та теми, що викликають професійний інтерес у студентів;
- зорієнтована передусім на студента, хоча й викладач відіграє важливу роль, пропонуючи свою підтримку та рекомендації впродовж усього процесу;
- побудована на співпраці, а не на конкуренції. Студенти можуть працювати самостійно, у парах, у невеличких групах, або ж усією групою, щоб завершити проект, обмінюючись ресурсними матеріалами, ідеями та досвідом

упродовж виконання проекту;

- веде до справжньої інтеграції вмінь і обробки інформації з різних джерел, віддзеркалює життєві практичні завдання, з якими студенти зіткнуться у майбутньому професійному середовищі;

- має кінцевий продукт (наприклад, усна презентація, стендова презентація, дисплей матеріалів, доповідь або вистава), яким можна поділитися з іншими, що надає проекту реального значення;

- мотивує, стимулює, уповноважує та захоплює. Вона, як правило, зміцнює впевненість студентів, самоповагу та самостійність, а також сприяє вдосконаленню мовленнєвих умінь студентів, поглибленню знань з предмета і розвитку пізнавальних здібностей [3, 21 – 22].

Цінність проектної роботи, однак, полягає не лише у кінцевому продукті, але й у процесі руху до кінцевого результату. Таким чином, проектна робота орієнтується як на процес, так і на продукт, створюючи для студентів можливості розвивати швидкість і точність мовлення на різних етапах проекту. Проведений нами повномасштабний організаційно-ігровий проект з метою розвитку мовленнєвих умінь пройшов п’ять основних етапів:

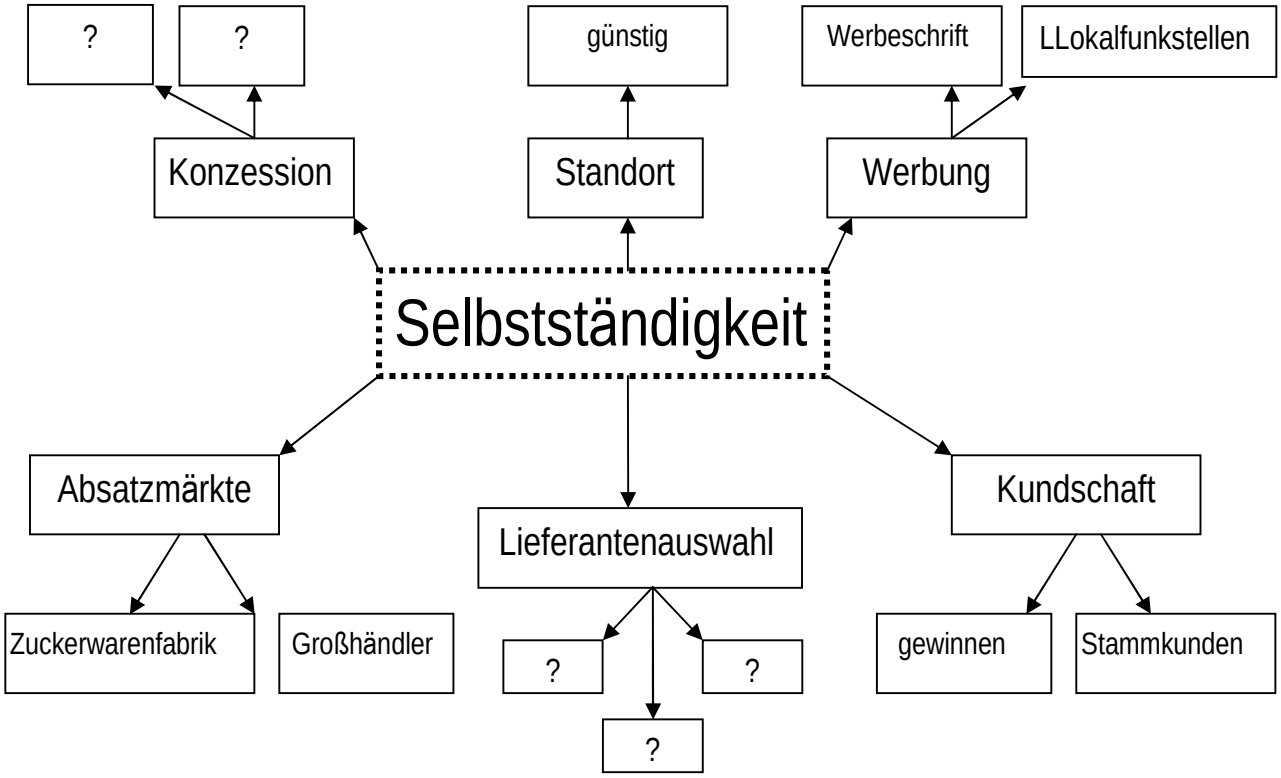
1. Планування роботи в аудиторії. При цьому обговорюються зміст і рамки проекту, формулюється назва „Der Weg in die Selbstständigkeit“, а також прогнозуються конкретні мовленнєві потреби. Приймаються рішення щодо способів збору необхідного матеріалу, запрограмованих співбесід та візитів.

2. Виконання проекту. Збір матеріалу під час виробничої практики на підприємствах. Студенти вирушають у професійне середовище і виконують заплановані ними завдання.

3. Підготовка до презентації проекту. Відбір мовного матеріалу: ein kleines (mittleres, großes) Unternehmen eröffnen; spezialisiert sein (auf Akk); gebrannte Haselnüsse; bei Verbraucher hoch im Kurs stehen; gesund und kalorienreich sein; die nötigen Voraussetzungen für die Selbständigkeit haben; mindestens 140000 Hrivnas Startkapital haben; als Eigenkapital vorliegen; vorhanden sein; einen Umsatz von rund 8890 Hrivnas pro Monat erwirtschaften (erzielen); mit einem durchschnittlichen (normalen) Einkommen rechnen; eine exakte Bedarfsplanung vorbereiten; unerlässlich sein; Grundwissen im Bereich Beurteilung von Nussqualität und Lagerung haben; mehr Kunden gewinnen; wählerisch und anspruchsvoll sein; ein entscheidender Beitrag zum Erfolg sein.

4. Уточнення методів і форм презентаціїї, розподіл ролей. Презентація проекту. Три робочі групи виділяють основні напрямки, необхідні для

створення підприємства з виготовлення смажених горішків у формі Mindmap. Mindmap – вдалий синтез наочності і вербального мислення, де нові думки підпорядковуються центральному поняттю [5, 57].



Після того, як мережа створена, кожна група представляє свій шлях до самостійності. Перша група розповідає, до яких установ треба звернутися, щоб відкрити підприємство, перебороти бюрократичні перепони. Друга група готує матеріал про ринки збуту, вибирає постачальників, третя забезпечує рекламу.

5. Аналіз і моніторинг роботи. Цей етап передбачає дискусії та відгуки на роботу, аналіз роботи в групах і самоконтроль, оцінку результатів, підбиття підсумків. Щоб заключний етап проходив у наближених до реальних мовних умов, заздалегідь відпрацьовуються вирази оцінного характеру. Студенти можуть бути також і представники іншої групи – реагують в залежності від ситуації: 1) нейтральні висловлювання; 2) спонтанні, інстинктивні реакції; 3) песимістичні погляди на майбутнє; 4) тільки позитивні висловлювання, уміння знайти і використати свій шанс; 5) диригент контролює ситуацію, спостерігає і осмислює висловлені думки; 6) рухлива, неспокійна особистість, провокує присутніх на висловлювання. Така рольова гра дозволяє розширити рамки проекту.

Результати проекту та презентації оформлюються у вигляді постера, відеофільму, звіту.

Проектна робота, незалежно від того, чи вона інтегрується в орієнтований на вміння тематичний блок, чи вводиться як окрема послідовність видів роботи

у більш традиційному підході, вимагає багатоетапного розвитку для досягнення успіху. Але проектна форма педагогічної діяльності ефективна лише в контексті загальної концепції навчання й виховання. Вона передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання з різними методами, формами і засобами навчання та є однією з інноваційних розробок в українській освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Морзе Н. Метод навчальних проектів. – http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/cat_articl; 498
3. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. – Kijiv, 2005. – 114 p.
4. Klose B. Projektabwicklung. – Frankfurt: Wien: Wirtschaftsverlag, 2002. – 224 s.
5. Rahmencurriculum für studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. – Kiew, 2006. – 90 s.

УДК 808. 55: 371. 134

Д.В. Будянський
Сумський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті досліджується поняття «імідж» як складова успіху сучасної людини, аналізуються підходи до вивчення іміджу, розглядається сутність, структура, специфіка і шляхи формування професійного іміджу майбутнього вчителя.

The notion "image" as a part of success of a contemporary person is investigated. Ways of investigating of image are analyzed. The contents, the structure, specific features and ways of formation of professional image of the future teacher are considered.

Реформування освіти, акцент на гуманізацію і демократизацію навчально-виховного процесу, орієнтація на розвиток особистості учня ставить принципово нові вимоги до вчителя. Система професійної і післядипломної педагогічної освіти приділяє достатньо уваги підвищенню кваліфікації вчителя, але формування педагога як гармонійно розвиненого суб'єкта, що володіє адекватною самооцінкою і розвиненою «Я-концепцією», якості розуму якого вдало поєднуються з фізичною розвиненістю, зовнішньою привабливістю, витонченими манерами, часто залишається поза полем діяльності освітніх установ.

Ми вважаємо, що одним із шляхів гуманізації освіти і підвищення

ефективності педагогічної діяльності є формування *професійного іміджу педагога*.

Проблема формування іміджу педагога є *актуальною* тому, що розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин у межах особистісно орієнтованого навчання сприяє підвищенню ролі тих якостей особистості, які не були раніше цілеспрямовано сформовані. Особистість учителя, його образ повинен надихати учнів на навчальні здобутки, активізувати інтерес до предмета. І як би професійно не був підготовлений учитель, він просто зобов'язаний постійно вдосконалювати особистісні якості, створюючи, таким чином, власний *професійний імідж*.

Сутність іміджу педагога, його роль, умови формування вимагають особливого розгляду, розробки способів його діагностики, стимулювання прояву, перетворення на повноцінний чинник педагогічного процесу.

У статті ми використовували праці педагогів, психологів, соціологів, присвячені дослідженню сутності гуманістичної концепції освіти, педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, сутності індивідуальності й особистості вчителя. Це праці Ш.О. Амонашвішлі [2], І.А. Зязюна [10], В.А. Кан-Каліка [6], М.О. Лазарєва [9] та інших. У дослідженні також були використані праці вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячені проблемам іміджелогії: І. Альохіної [1], П. Берд [3], І. Ковальової [8], В. Шепеля [5] та ін.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчив недостатню розробленість педагогічної іміджелогії як нової галузі знання. Незважаючи на те, що основоположник іміджелогії В.М. Шепель доводить необхідність формування іміджу вчителя, ґрунтовних праць, присвячених специфіці іміджу педагога, його функціям, структурі, на сьогодні немає [5].

Зазначені обставини обумовили вибір теми статті *«Формування професійного іміджу майбутнього вчителя»*.

Метою статті є пошук шляхів формування й ефективного використання можливостей і функцій професійного іміджу майбутнього вчителя для реалізації цілей гуманістичної концепції освіти.

Поняття «*імідж*» виникло на Заході у 50-х роках і спочатку використовувалося в рекламній практиці. У 60-х роках в Америці було визначено новий напрям у науці, який досліджував імідж, – іміджеведення, засновником якого став відомий економіст К. Болдинг. У Росії у 70-х роках імідж розглядали тільки як засіб маніпулювання масовою свідомістю. У дев'яностих роках В.М. Шепелем була сформована нова галузь – іміджелогія як наука про технологію особистої чарівливості.

Термін «імідж» став поширеним у усьому світі і прищепився практично в усіх мовних культурах.

Поняття «імідж» походить від французького image, що означає «образ», «уявлення», «зображення». Імідж (англ. image) – образ, тобто це візуальна привабливість особистості, самопрезентація, конструювання людиною свого образу для інших. Поняття «образ» несе те саме змістовне навантаження, що й імідж. За В.І. Далем, образ – це «вид, зовнішність, фігура, портрет, писане обличчя…» [4, 614].

У психології під іміджем розуміють «сформований у масовій свідомості характер стереотипу, що має емоційно забарвлений образ кого-небудь чи чого-небудь; формування іміджу відбувається стихійно, але частіше воно є результатом роботи фахівців; імідж відбиває соціальні чекання визначеної групи» [11, 134].

У соціологічному словнику подається таке тлумачення терміна «імідж»: «Образ, зображення; реальне (або уявне) обличчя, стиль ділової поведінки людини, фірми, підприємця, ставлення до них на основі їх популярності та успіху, довір’я і симпатії людей» [12, 141 – 142].

Таким чином, цей термін означає «образ», під яким слід розуміти не тільки візуальний, зоровий образ (вигляд), але й спосіб мислення, дій, вчинків. Це й уміння спілкуватися, мистецтво говорити, особливо слухати. Правильно обраний тон розмови, тембр голосу, легкість рухів багато в чому визначають той образ, в якому ми з'являємося перед учнями і колегами. Зовнішність учителя є або продовженням його чеснот, або негативною рисою, що заважає життю і кар'єрі.

Американська дослідниця іміджу Лулуан Браун (іміджмейкер п'яти американських президентів від Кеннеді до Картера) уважає, що такі якості особистості, як зовнішність, голос, уміння вести діалог можуть відіграти вирішальну роль у кар'єрі і житті людини.

Імідж також можна трактувати як одну з форм соціальної регуляції і саморегуляції людської поведінки: індивідуальної і групової. Поведінка людини регулюється не тільки соціальним, але й біологічними і психологічними механізмами, які взаємодіють між собою. До механізмів соціальної регуляції відносяться соціальні норми, цінності, інститути, організації. Отже, імідж можна вважати одним з таких механізмів.

Імідж формується в соціальному середовищі, відображаючи соціальні очікування певних груп людей, і це наближає його до такого поняття, як «стереотип». Стереотипи відіграють велику роль у закріпленні традицій і

звичок, сприяють самоствердженню особистості в певному статусі.

Отже, стереотип та імідж мають схожість: обидва вони стандартизовані, несуть емоційний оцінний заряд, засновані на психологічному механізмі персоніфікації.

У зарубіжній практиці імідж ділової людини розглядається як важлива складова культури спілкування. За даними соціологічних досліджень, в Україні тільки 19% учителів задоволені своїм зовнішнім виглядом. Вітчизняні педагоги в 2 рази занижують значення свого іміджу. Це тоді, як імідж є могутнім інструментом, що допомагає вибудовувати відносини з оточуючими.

Ми визначаємо термін **«професійний імідж педагога»** як комплекс якостей об'єктивного та суб'єктивного характеру, що забезпечує позитивне сприйняття учнями особистості вчителя і сприяє оптимізації процесу педагогічного спілкування.

Для того, щоб краще подати особливості іміджу педагога, ми пропонуємо побудувати теоретичну модель іміджу, яка складається із сукупності взаємозалежних елементів.

Дослідники іміджу визначають його як комплекс визначених якостей, що асоціюють з визначеною індивідуальністю, і розрізняють такі складові:

Рис. 1. Модель іміджу педагога

До *персональних характеристик* відносяться фізичні, психологічні особливості, характер, тип особистості, індивідуальний стиль ухвалення рішень, а також якість, що робить особистість учителя привабливою, – чарівність (харизма).

Соціальні характеристики пов'язані з поточною ситуацією, якій вчитель повинен відповідати. Це досить рухлива частина іміджу, тісно пов'язана з вимогами реальності. Щораз ці характеристики конструюються заново на основі ґрунтовного аналізу ситуації. До них відносяться статус, моделі рольового поводження тощо.

Символічні характеристики, навпаки, є стійким і незмінним компонентом. Вони пов'язані з ідеологією і культурою. Іншими словами, існує визначений набір якостей, що характеризує ідеальний тип.

Поряд з даною точкою зору у вітчизняній літературі виділяють ще три можливих підходи до вивчення іміджу: ***функціональний, контекстний, порівняльний***.

Функціональний підхід включає такі варіанти іміджу, виходячи з різного

типу функціонування:

- *дзеркальний* – це імідж, властивий нашому уявленню про себе. Цей варіант іміджу, як правило, більш позитивний, тому що психологічно ми завжди висуваємо на перше місце позитив. Його недолік – мінімальний облік думки з боку;

- *поточний* – характерний для погляду з боку. Необхідно пам'ятати, що недостатня інформованість, нерозуміння й упередженість формують імідж не в меншому ступені, ніж реальні вчинки;

- *бажаний* – відбиває те, чого ми прагнемо;

- *корпоративний* – це імідж організації в цілому (репутація, успіхи, рівень стабільності тощо);

- *негативний* – це імідж, свідомо створений опонентом, суперником. За такого іміджу виникає проблема адекватного його спростування.

У контекстному підході імідж класифікується за способами застосування, в якому він функціонує (імідж бізнесмена, державного службовця, політика, педагога тощо).

Порівняльний підхід полягає в порівнянні іміджевих характеристик. Їх можна зіставити за рядом параметрів: компетентність, інтелігентність, схильність до силового рішення тощо. Побачивши відмінність, можна відповідно перебудовувати імідж.

Таким чином, поняття «імідж» може бути застосовано не тільки до людини, але й до організації, міста, навіть до країни. Щодо іміджу школи, то він, головним чином, визначається іміджем педагогів, які у ній працюють.

Під час формування будь-якого іміджу (педагога, бізнесмена, політика тощо) ураховують різні компоненти. Так, В.М. Шепель виділяє три комплекси [5]:

1) природні якості:

- комунікабельність;
- емпатія (здатність до співпереживання);
- рефлексія (здатність до самоаналізу та самокорекції);
- красномовність (здатність впливати словом);

2) якості, набуті завдяки освіті і вихованню:

- моральні цінності;
- психологічне здоров'я;
- набір технологій спілкування;

3) якості, зумовлені з життєвим і професійним досвідом.

Складові іміджу вчителя:

1. Зовнішність. Візуальна привабливість – важлива складова іміджу педагога. Тут має значення і колірна гама робочого костюма, і правильно виконаний макіяж і зачіска. Обличчя, фігура, одяг впливають на сприйняття учнями особистості педагога. Тому вчителю під час роботи краще дотримуватись так званого *офісного стилю одягу*. Це діловий костюм світлих тонів у літню пору чи темний в осінньо-зимовий період. Одяг повинен бути класичного покрою, усі аксесуари точно підібрані. В одязі дуже важлива охайність, яка підкреслює вишуканість та дисциплінованість учителя, а отже, допомагає створити гарний імідж.

2. Мова. Важливою частиною іміджу педагога є володіння красномовством. Спілкуючись з учнями, учитель не повинен забувати про емоційне забарвлення, тон мовлення, від якого залежить їх емоційний стан і працездатність.

Існує багато помилок у цій сфері, що заважають не тільки викликати позитивні емоції, але й просто почути і зрозуміти, що говорить педагог, щоб донести до учня-співрозмовника свою думку. Серед них можна виділити:

- манеру говорити або занадто голосно, агресивно, або неприпустимо тихо, мляво;

- переривання відповіді учня, що не тільки демонструє неповагу, але й заважає зрозуміти важливі моменти розмови;

- надмірну захопленість власною мовою, невміння сприймати розумну критику і цінні пропозиції на свою адресу тощо.

3. Невербальне спілкування. Так званий «невербальний» імідж пов'язаний з тим, наскільки ми маємо приємні манери, під якими маються на увазі жести, міміка, поза, хода тощо. Манери вчителя виявляються в поводженні за столом під час роботи, у правильному використанні канцелярських приладів та ТЗН, у тому, як учитель заходить до класу і займає своє робоче місце, розміщує свої речі тощо. Гарні манери допомагають спрощувати процес установлення комунікаційних зв'язків з учнями. Учителю необхідно оволодіти вміннями, ефективно використовувати, сприймати і розуміти мову невербального спілкування.

Ключовими категоріями у цьому питанні є міжособистісний простір, візуальний контакт, рукостискання, вираз обличчя, пози і жести.

Не можна забувати і про доречну організацію простору класної кімнати. Розміщення меблів у класі, оформлення робочого місця, багато інших деталей (від ручки до портфеля) несуть інформацію про вчителя.

- *візуальний контакт*. Учитель може точно передавати інформацію за

допомогою очей. Візуальний контакт дозволяє створити необхідну доброзичливу атмосферу на уроці. Уміння використовувати, контролювати свій погляд – важіль впливу майстерного вчителя.

- *вираз обличчя* є головним виразником почуттів і настрою. Учням завжди приємніше мати справу з життєрадісним, оптимістичним учителем. Усмішка – універсальний засіб, який сприяє зниженню нервового напруження, викликає позитивні емоції, дружні стосунки в учасників педагогічного спілкування.

4. Повага до співрозмовника – один з найважливіших аспектів в іміджі. Повага до співрозмовника виражається всіма перерахованими вище складовими іміджу, а саме: зовнішністю, манерами поведінки, мовою і невербальними сигналами.

5. Природність у поводженні, як і повага до співрозмовника, є одним з ключових моментів будь-якого спілкування, особливо педагогічного. Д. Карнегі зазначав: «Саме це і потрібно аудиторії: «природна манера говорити» [7, 34].

Велике значення має *імідж способу життя*, тобто як учні і колеги сприймають особисте життя, відносини з іншими людьми і родиною, моральні принципи, гідність і характер учителя.

Увага до вищезазначених деталей дозволяє вчителю створити професійний педагогічній імідж, який є запорукою успішного спілкування.

Формування професійного іміджу педагога супроводжується величезною роботою над собою, але дає результати: створює в учнів і колег позитивні установки, робить процес педагогічного спілкування приємним й ефективним.

На наш погляд, у процесі професійної педагогічної освіти майбутні педагоги повинні набути необхідного обсягу теоретичних знань, а також практичних умінь і навичок щодо створення власного професійного іміджу.

На заняттях з «Основ педагогічної творчості», ознайомлюючи студентів із засадами педагогічної іміджелогії, ми пропонуємо, зокрема, такі практичні рекомендації для того, щоб в майбутньому вони могли уникнути типових помилок, які негативно впливають на імідж учителя:

1. Не втрачайте почуття міри: навчіться чітко визначати, коли необхідно одягати класичний костюм, коли робочий халат, святкову сукню, а коли – светр і джинси.

2. Не перетворюйтесь на “синю панчоху”, тобто носіть той одяг, що вам до вподоби: естетично витриманий, ошатний, модний, елегантний.

3. Не забувайте, що одяг завжди має бути охайним, чистим, відпрасованим, зручним і не заважати працювати з класом.

4. Не носіть тривалий час один і той же одяг, варто періодично “оживляти” його, комбінувати, прикрашати.

5. Не носіть взуття на високих підборах, бо його стукіт відвертає увагу учнів, крім того, швидко стомлюються ноги.

6. Ні в якому разі не перебувайте у приміщенні школи у головному уборі. Це стосується як чоловіків, так і жінок.

7. Не забувайте, що довге розпущене волосся заважає під час роботи з учнями.

8. Неприпустимо вчителям-чоловікам приходити до школи неголеними.

9. Не експериментуйте надмірно зі своїм волоссям, аби химерні зачіски і часті зміни кольору не відвертали увагу учнів.

10. Не рекомендується одягати занадто багато дорогих та яскравих прикрас чи біжутерії, які до того ж заважають працювати і спілкуватися з учнями.

11. Не варто користуватися дезодорантами, туалетною водою чи одеколоном з різким, сильним запахом.

12. Ніколи не вказуйте на учня пальцем.

13. Не жестикулюйте надміру, бо жести мають лише підкреслювати слово.

14. Не метушіться у класі, бо це дратує учнів.

15. Ніколи не обирайте “закриту” позу.

16. У роботі з дітьми уникайте пози “лева” чи “наглядача”, бо діти непогано розуміють мову жестів і вчителю варто її досконало засвоїти.

17. Не допускайте мовленнєвих шаблонів і виразів, слів-паразитів.

18. Не забувайте, що голос учителя має бути відкритим, виразним, гнучким, витривалим. У ньому має звучати впевненість, мажорність.

19. Не припускайтеся орфоепічних помилок.

20. Не слід забувати, що дитину легко образити не тільки словом, а й інтонацією.

21. Не забувайте, що володіння красномовством, артистичним, емоційним мовленням потребує постійного вдосконалення шляхом спеціальних вправ.

Отже, зазначимо, що імідж завжди і за всіх часів відігравав величезну роль у житті людей. Незважаючи на те, що сам термін «імідж» виник на початку XX століття, турбота про приголомшливий *образ* (імідж) була притаманна і таким відомим історичним постатям, як Ярослав Мудрий, Іван Грозний, Річард Левове Серце та іншим.

XX століття, у зв'язку з розвитком засобів масової інформації, називають століттям свідомого конструювання іміджу, який потрібен публіці. За багатьма відомими іменами стоять конкретні «творці» (іміджмейкери).

Педагог сам є творцем власного іміджу. Тому відповідні знання, уміння й навички повинні закладатися ще під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Підтвердженням цього є той факт, що розробка питань іміджелогії привертає все більше уваги теоретиків і практиків у галузі соціології і психології, історії і теорії культури, естетики, економіки, педагогіки.

У *подальших публікаціях* ми плануємо розглянути шляхи формування риторичної майстерності майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алехина И. Имидж и этикет в бизнесе. – 2-е изд. – М.: Дело, 2005. – 112 с .
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
3. Берд П. Продай себя. Тактика совершенствования вашего имиджа. – М.: Амалфея, 2004. – 208 с.
4. Даль В.І. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. - М.: Рус. яз., 1989. – Т. 2: И – О. – С. 614.
5. Имиджелогия. Как нравиться людям / Под ред. В.М. Шепеля. – М.: Народное образование, 2002. – 635 с.
6. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990. – 190 с.
7. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. – М.: Русская тройка, 1989. – 77 с.
8. Ковальова І.О. Образ педагога. – Х.: Антіква, 2003. – 287 с.
9. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. – Суми: ВВП "Мрія" – ЛТД, 1995. – 212 с.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. / За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
11. Психологія: Словник. – М.: Наука, 1990. – С. 134.
12. Соціологія: терміни, поняття, персоналії. Навчальний словник-довідник / За заг. ред. В.М. Пічі. – К.: «Кравелла»; Львів: «Новий світ-2000», 2002. – 480 с.

УДК 811.161

В.А. Василенко
Сумський юридичний факультет ХНУВС

ЛІНГВОКРЕАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджується проблема формування навичок оформлення і вираження

юридичної думки адекватно поняттю. Для комплексного і системного засвоєння студентами сучасної юридичної термінології автором розроблено творчо-пошукові завдання (вправи), виконання яких сприяє реалізації комплексу педагогічних і дидактичних цілей на заняттях з української мови, формуванню професійно-мовленнєвої особистості майбутніх фахівців юридичної галузі.

The article deals with the research of the problem of skill formation and the expression of the judicial thought which should be adeguate to the term. For complex and systematic mastering of modern judicial terminology the author has worked out search-and-creative tasks, which help to achieve complex of teaching and didactic aims at the Ukrainian language lessons, form profession-language individual of the future law specialists.

Проблему мовної культури сучасників досліджують не лише філологи, а й інші спеціалісти, зокрема юристи [3; 6; 8]. Останні відзначають, у першу чергу, "недостатню увагу до стандартизації та термінологізації ділового мовлення" [9, 58] в юриспруденції, що, звичайно, тісно пов'язано з культурою професійного мовлення законодавців, правоохоронців та ін.

Культуру мовлення розглядають як "уміння правильно говорити й писати, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети і обставин спілкування" [7, 8]. На думку Н. Бабич, "основними комунікативними ознаками культури мовлення є: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність, ясність, виразність, емоційність" [5, 66]. І все ж таки більшість дослідників одностайні в тому, що найважливіші ознаки культури професійного мовлення – це правильність і точність висловлювання.

Головні завдання курсу "Українська мова професійного спрямування" у вищому юридичному навчальному закладі – удосконалення навичок використання мовних засобів відповідно до норм української літературної мови; формування навичок оформлення і вираження юридичної думки адекватно предметові, явищу дійсності або певному поняттю.

Вирішення останнього, а саме – удосконалення вміння точно оформляти і виражати юридичну думку, вимагає постійного вивчення юридичної термінології на заняттях з української мови. Зараз багато пишуть про проблеми формування сучасної термінології в українській юриспруденції, про результати недбалого ставлення до вибору терміна: спотворення змісту статті закону, створення можливості для подвійного тлумачення закону, ускладнення його сприйняття тощо [9, 59]. Тому, вважаємо, не треба обґрунтовувати важливість опанування юридичної термінології майбутніми правознавцями.

Звичайно курс "Українська мова професійного спрямування" не дає студентам комплексного і системного знання сучасної юридичної термінології [1,

58], але може забезпечити їх навичками використання добре знайомих термінів і, що головне, вмінням працювати з незнайомими термінами. Проте досягнення цього ускладнюється через відсутність належного дидактичного забезпечення.

Для розв'язання цієї проблеми розроблено творчо-пошукові завдання, виконання яких сприяє реалізації комплексу педагогічних і дидактичних цілей: коригування мовлення студентів відповідно до літературних норм, збагачення їх лексичного запасу, а точніше – створення базисного словникового запасу юридичної лексики, відшліфовування вміння добирати адекватні мовні засоби для передачі змісту висловлювання і, як результат, формування уважного, дбайливого і, що важливо, творчого ставлення до мови.

Ці завдання розроблялися, щоб сформовані у студентів навички роботи зі спеціальною лексикою відповідали дійсним нині вимогам до використання термінів у мовленні:

– уживати термін лише в одній, зафіксованій у словнику формі;
– уживати термін лише в тому значенні, яке закріплене за ним у спеціальних словниках, довідниках;
– користуватися лише тими похідними формами терміна, які подаються в словнику чи довіднику;
– уникати вживання застарілих, нестандартних, відсутніх у спеціальних словниках і довідниках термінів [5, 127 – 129].

З викладеного вище зрозуміло, що терміни – це така група слів української мови, яка потребує особливої уваги. Тому виконання запропонованих нами завдань можливе лише за умови звернення до спеціальних словників, довідників. До речі, тим самим у студентів виробляються навички користування довідковою літературою, відсутність яких, на думку багатьох учених, є однією з основних причин недостатнього рівня культури мовлення [2, 9; 4, 31]. На жаль, існує небагато довідкових видань з юридичної термінології, зокрема довідник В. Головченка, В. Ковальського "Юридична термінологія", виданий у 1998 р., «Словник юридичних термінів» (російсько-український), виданий у 2000 р., "Юридична енциклопедія", перший том якої був надрукований у 1998 р. Саме ці видання і дали матеріал для завдань, а також ми зверталися до текстів чинних законів, проектів деяких законів, правових актів, що припинили свою дію.

Добре відомо, як важко студентам опанувати термінологію будь-якої науки. Вони непевно почуваються себе у безмірній кількості інформації. Щоб не налякати майбутніх фахівців у намаганнях осмислити незнайомі слова,

збагнути їх зв'язок між собою та з іншими словами, пропонуємо студентам спочатку вправи, що вимагають простих дій, кожного заняття їх ускладнюємо, таким чином послідовно відпрацьовуючи своєрідний "алгоритм" роботи з термінами: 1) знаходження юридичних термінів у тексті або серед інших слів; 2) оцінка автентичності форми терміна; 3) ознайомлення з дефініцією терміна; 4) закріплення знання дефініції терміна; 5) визначення належності терміна до певної вузької термінологічної сукупності; 6) творення й аналіз похідних форм терміна; 7) оцінка правильності та доцільності вживання терміна; 8) використання термінів у запропонованих текстах; 9) використання термінів в оригінальних текстах.

Нижче подаємо зразки завдань, згруповані відповідно до зазначених вже етапів роботи з термінами.

1. А. Розглянути подані синонімічні ряди. Які із синонімів уживаються в діловому мовленні в юриспруденції як терміни?

Ліквідувати, знищити, викоренити, скасувати; захисник, адвокат, помічник; забуття, амністія, прощення; арбітр, посередник, суддя, референт; дотація, дар, пожертвування; повернення, рецидив, вороття, повторення.

Б. Виписати лише ті слова та словосполучення, які, на вашу думку, вживаються як терміни в юриспруденції: *абажур, барокамера, верховенство закону, вимагательство, виправні роботи, віртуоз, відтінок, гардероб, громадянське суспільство, доробок, єресь, жанр, інтонація, каучук, корупція, контрабанда, кримінальне право, лотерея, мозаїка, некролог, операція, перспектива, правоздатність, резонанс, сейф, суверенітет, тираж, феєрія, хроніка, цивілізація, чинник, юрисконсульт, емфітевзис.*

В. Знайти в тексті і виписати юридичні терміни.

Цей Закон відповідно до Конституції України гарантує всім непрацездатним громадянам України право на матеріальне забезпечення за рахунок суспільних фондів споживання шляхом надання трудових і соціальних пенсій.

Закон спрямований на те, щоб повніше враховувалася суспільно корисна праця як джерело зростання добробуту народу і кожної людини, встановлює єдність умов і норм пенсійного забезпечення робітників, членів колгоспів та інших категорій трудящих.

2. А. Визначити правильну форму терміна: *діловодство, діловедення, справоведення; непрацездібний, непрацездатний, нетрудоздатний; пріоритет закону, верховенство закону, головування закону; вимагательство, вимагання, домагання; суверенність, суверенітет.*

Б. Знайдіть серед наведених слів і словосполучень неправильний (неправильно оформлений) термін: *виборна дільниця, громадське суспільство, амністія, арбитр, корупція, рецидів, юристконсульт, контрабанда, правоздібність, емфітевзіс, прихід з повинною, галузь права, карне право.*

В. Знайдіть і виправте помилки у формотворенні: *виконавська та законодавча влада; тоталітаристський режим; таємниче голосування; пропорціональна виборча система; незаконне носіння, зберігання, придбання, виготовлення і збування зброї; виправничо-трудове право; оправдувальний вирок; зм'якшуючі обставини.*

3. А. Виписати із спеціального словника або довідника і запам'ятати значення термінів: *адвокат, вимагательство, вирок, галузь права, державна влада, дотація, контрабанда, корупція, кримінальне право, майно, майнове право, пільги, покарання, правоздатність, рецидив, суверенітет, суд, угода, юриспруденція.*

Б. Визначити, яка із запропонованих дефініцій розкриває зміст даного терміна: *амністія (повне або часткове звільнення засудженого від покарання; один з двох відомих кримінально-процесуальному законодавству видів остаточного судового рішення, яким мотивовано проголошується невинність підсудного у злочині; передбачене актом найвищого органу державної влади повне або часткове звільнення від покарання або пом'якшення покарання певної категорії осіб, щодо яких суд виніс вирок); емфітевзис (майновий найм, полягає у переході майна у власність шляхом поступового викупу орендарем за угодою про фінансову оренду; у римському праві – довгострокове право користування чужою землею сільськогосподарського призначення; тимчасове використання майна за плату на праві угоди про оренду).*

В. Записати речення, визначити в них терміни, пояснити, спираючись на контекст, їхнє значення. Перевірити себе за довідником.

Із заробітку засудженого до виправних робіт здійснюється відрахування в доход держави в розмірі, встановленому вироком суду, але не більше 20 відсотків. Побудова громадянського суспільства є метою суспільного розвитку, засобом всебічного забезпечення інтересів, прав та свобод людини і громадянина. Житлові приміщення, які надаються громадянам, мають бути належно упорядковані з урахуванням умов даного населеного пункту, відповідати встановленим санітарним і технічним нормам та іншим вимогам, передбаченим законом.

4. А. Виберіть термін, зміст якого, на вашу думку, розкриває дефініція:

- *майновий найм, зміст якого полягає в переході майна у власність шляхом поступового викупу орендарем за угодою про фінансову оренду (оренда, емфітевзис, лізинг, давальча угода, застава, іпотека, інвестиція);*

- *дія особи, як передбачена законом, так і та, що законом не передбачена, але не суперечить йому і спрямована на виникнення, зміну або припинення цивільних прав і обов'язків (договір, юридичний факт, угода, контракт, правоздатність).*

Б. Утворити, добираючи до іменників означення з дужок, юридичні термінологічні словосполучення: *попередження (останнє, усне, адміністративне, суворе, безпідставне); збагачення (швидке, безпідставне, колективне, індивідуальне, випадкове); роботи (сільськогосподарські, студентські, виправні).*

В. Доберіть до запропонованих іменників означення, що разом з іменником утворюють юридичний термін: *гарантії, висновок, відповідальність, дільниця, мова, обставини, приміщення, папери.*

Г. З'ясувати значення поданих пар слів. В яких мовленнєвих ситуаціях кожне з них буде доречним?

Компетенція – компетентність, вимагательство – вимога, вина – провина, диспозиція – експозиція, дотація – нотація, експерт – експорт, гетьманство – гетьманщина, рейтинг – рентинг.

5. А. Визначити, з якими галузями права пов'язані зазначені поняття:

Майно, рецидив, контрабанда, вимагательство, громадянське суспільство, житлове приміщення, рейтинг, верховенство закону, емфітевзис, виборча дільниця, договір перевезення, пропорційна та мажоритарна виборчі системи, лізинг.

Б. Переписати речення, добираючи з довідки і правильно записуючи на місці крапок терміни. Зазначити галузь права, в якій вони функціонують. *Президентом України може бути (житель, мешканець, громадянин) України, не молодший тридцяти п'яти років на день виборів. Обставиною, що пом'якшує відповідальність і враховується судом при визначенні міри покарання, є (прихід з повинною, явка з повинною, добровільне звернення). Поняття … дещо ширше, ніж лише обмін товарами; за ... можна обмінювати і послуги (товарообмін, бартер, торгівля, купівля-продаж).*

6. А. Яка з похідних форм терміна не відповідає нормам української мови? Агент – агенський, агентський; оренда – орендар, орендатор; позов – позовач, позивач; позовний, позивний; торгівля – торгівельний, торговельний.

Б. Замінити словосполучення на синонімічні, використовуючи слова з

дужок: *товариство акціонерів (акціонерський, акціонерний), обов'язок громадянина (громадський, громадянський), округ виборців (виборчий, виборний), механізм господарювання (господарський, господарчий), висновок, у якому викладене обвинувачення (обвинувальний, обвинувачений).*

7. А. Відредагуйте речення, виправляючи неточності слововживання. *Головне для робітників міліції – це попередження злочинності. Право на освіту – діюча норма Конституції. Верховна Рада відмінила закони, що діяли за радянських часів. Кримінальний кодекс України визначає, які суспільно небезпечні діяння є злочинами та які покарання застосовуються до осіб, що їх здійснили.*

Б. Знайдіть у словосполученнях русизми і російські кальки. Запишіть ці словосполучення правильно.

Багаточисельні випадки порушень діючого закону; холодна і вогнестрільна зброя; відволікати бюджетні кошти; сумісна діяльність підприємств; поступати по закону; передвиборча агітація; уклонятися від служби в армії.

В. Відредагуйте речення, уникаючи логічних суперечностей.

З санкції прокурора проводяться окремі слідчі дії і обшуки. Адміністративна відповідальність передбачає застосування до порушників адміністративного стягнення і штрафу. Закон визначає умови реєстрації власного приватного підприємства. Зафіксовано таке ж саме аналогічне порушення законодавства.

8. А. Записати текст, добираючи з дужок найточніше слово. Свій вибір обґрунтувати.

Експропріація – примусове (безкоштовне, безоплатне, безплатне, безвідплатне) або оплачуване відчуження (майна, речей, речей і грошей) органами державної влади, як правило, незалежно від згоди (господаря, володільця, власника, хазяїна). Експропріація є одним з видів (незалежності, суверенітету, самостійності, пріоритету) держави. Законом України "Про власність" (заказано, заборонено, не дозволено) експропріацію без виплати (компенсації, винагороди, зрівноваження).

Б. Замінити в реченнях, де треба, загальновживані слова термінами. Пояснити їх значеннєву відмінність.

Особа вважається невинуватою в здійсненні злочину і не може бути піддана кримінальній карі, доки її провину не буде аргументовано в законному порядку і встановлено обвинувальним присудом суду. Присуд суду іноземної

держави може бути врахований, якщо житель України, чужоземець або особа без громадянства були засуджені за злочин, здійснений за межами України, та знову здійснили злочин на теренах України. Завідомо облудну офіціальну заявку громадянина – суб'єкта підприємницької діяльності про фінансову нездатність виконання вимагательств з боку кредиторів називають фіктивним банкрутством.

9. А. Пояснити значення наведених слів, кожне слово ввести в контекст, який найбільш виразно підтвердить дані пояснення: *об'ява –оголошення, кадастр – реєстр, ліцензіар – ліцензіат, девальвація –ревальвація, експорт – імпорт, легалізація – легальність.*

Б. Із спеціального словника або довідника вибрати опорні терміни до поданих нижче тем, з'ясувати їх дефініції.

Приклади тем: "Шляхи розвитку української держави", "Заснування акціонерного товариства", "Відповідальність неповнолітніх за правопорушення".

Наведені зразки завдань для роботи на заняттях з української мови з юридичною термінологією сприяють формуванню професійно-мовленнєвої особистості майбутніх фахівців юридичної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца Н. Нові підходи до мовної підготовки майбутніх юристів і викладачів права // Право України. – 1997. – № 12. – С. 49 – 63.
2. Бабич Н. Основи культури мовлення. – Львів: Прогрес, 1990. – 376 с.
3. Демченко В., Стратонов В. Кримінально-процесуальний закон: стилістичні проблеми // Право України. – 2002. – № 11. – С. 23 – 31.
4. Зубков М. Сучасна українська ділова мова. – Х.: Акта, 2002. – 228 с.
5. Коваль А. Культура ділового мовлення. – К.: Вища школа, 1977. – 223 с.
6. Козьмук Б. Мовне законодавство і мовна політика потребують вдосконалення // Право України. – 2002. – № 10. – С. 4 – 13.
7. Культура української мови: Довідник / За ред. В.М. Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 302 с.
8. Прадід Ю. Юридична лінгвістика як наука і навчальна дисципліна // Право України. – 2002. – № 7. – С. 2 – 7.
9. Токарська А. Культура ділового мовлення юристів: стан і проблеми // Право України. – 1999. – № 11. – С. 58 – 62.

УДК 378.881’243:378.4:070(477.52)

О. Р. Гладченко
Сумський державний університет,
Т.В. Зарудна
Сумський державний педагогічний університет

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Темою цієї статті є дослідження деяких аспектів використання професійно орієнтованого підходу до вивчення англійської мови у студентів-журналістів в немовному ВНЗ. У статті даються деякі практичні поради для викладачів англійської мови.

The theme of this article is investigation of some aspects of teaching English language as the language of professional communication for future journalists in a higher educational establishment where English is not a major subject. It gives some practical advice for university teachers.

Практичне значення ділової англійської мови, вимоги щодо рівня професійної кваліфікації журналістів зумовлюють підвищення уваги викладачів вищих навчальних закладів до розвитку вмінь професійного спілкування англійською мовою.

Фахівець досягає високого рівня професійної компетенції, якщо в нього є певні професійні вміння. Найбільш важливою тенденцією за останній час є збільшення інтересу до вивчення іноземних мов. Сьогодні всі в суспільстві розуміють, якщо володієш іноземними мовами, знаєш культуру країни, мова якої вивчається, можна інтегрувати до суспільства з ринковою економікою, бути конкурентноздатними на ринку праці та краще розуміти світові проблеми. Професійно орієнтований підхід до вивчення іноземних мов у немовних ВНЗ пов`язаний з формуванням у студентів мовленнєвої та соціокультурної компетенції у професійних, ділових, наукових колах.

Усе це має першочергове значення для майбутніх журналістів, бо щоденно ми чуємо висвітлення новин і коментарі журналістів, телеведучих, дикторів радіо щодо подій, які відбуваються у світі.

Саме англійська мова стала мовою міжнародного спілкування,

поширення інформації, мовою багатьох сфер життя.

Термін «англійська мова професійного спілкування» вперше був використаний у 60-70 роках XX століття. Розробкою питання викладання іноземних мов з використанням професійно орієнтованого підходу займалося багато фахівців, серед них Н. Н. Гавриленко, М.Багдасарян, Е.Н. Малюга, Г.С. Чекаль, Т.І. Коваль, А.Н. Щукін [1; 4; 5]. Але проблему навчання професійного спілкування англійською мовою студентів – журналістів висвітлено недостатньо.

Метою даної статі є висвітлення деяких аспектів навчання майбутніх журналістів професійного спілкування англійською мовою у немовних ВНЗ.

Навчання іноземних мов студентів-журналістів з використанням професійно орієнтованого підходу вимагає формування мовленнєвих умінь, ділових якостей і вмінь офіційно-ділового спілкування, а саме: проведення інтерв'ю, презентацій, ведення ділової кореспонденції, переклад статей різної тематики тощо.

У нашому ВНЗ студенти мають змогу самостійно вибрати стратегію вивчення іноземних мов: від обов`язкового мінімуму до отримання диплома фахівця-перекладача з англійської мови одночасно з отриманням диплома журналіста. Студенти, починаючи з I курсу, мають можливість вибрати англійську мову для поглибленого вивчення серед інших дисциплін. Також можна вивчати англійську мову в лінгвістичному центрі, який може бути організовано на кафедрі іноземних мов у ВНЗ.

Вибираючи види спілкування під час проведення занять з майбутніми журналістами, викладач повинен опиратися на сферу професійної діяльності.

Важливу роль відіграє навчання студентів письмового професійно – ділового спілкування. До головних умінь письмового професійного спілкування відносимо:

1) уміння передати основний зміст прочитаного або прослуханого тексту;
2) уміння зробити опис, порівняння прочитаного тексту або повідомлення;
3) уміння комбінувати факти, робити огляд;
4) уміння реферувати текст, писати твір, анотацію;
5) уміння висловлювати своє ставлення, давати характеристику й оцінку подій, що відбулися;
6) уміння працювати з письмовими документами.

Студенти повинні володіти граматичною нормою іноземної мови, уміти написати діловий лист, знати професійний діловий етикет.

Щоб спілкуватися іноземною мовою на достатньо професійному рівні,

необхідні не тільки фахові знання, але й читання фахових текстів (інтерв'ю, сценарії кінофільмів, політичних рекламних текстів, газетних і журнальних статей).

Особливу роль відіграє аудіювання та поступове оволодіння мовними конструкціями, професійного й офіційно-ділового стилів мови.

Навчання студентів-журналістів професійного спілкування англійською мовою дасть змогу бути в курсі всіх закордонних новин у сфері журналістики, ознайомитися з роботами фахівців закордонної журналістики, обговорювати проблемні фахові питання, самостійно знаходити матеріал іноземною мовою, необхідний для вирішення професійних завдань з використанням нових технологій.

Різко зростає роль самостійної роботи студентів, нестандартних форм розвитку вмінь у спілкуванні, таких, як професійна навчальна гра, ділові обговорення, семінари, конференції тощо. Типовими формами інтерактивного навчання є парна, групова, проектна робота [3, 1 – 2].

Велика увага приділяється науковій роботі студентів. Починаючи з І курсу, студенти мають змогу підготувати наукову доповідь з вибраної тематики іноземною мовою, а також виступи на щорічній студентській конференції.

Готуючись до наукових конференцій, студенти вивчають спеціальну літературу, читають періодичні видання іноземними мовами, виступають з доповідями, повідомленнями, рецензують відповіді своїх однокурсників, дискутують. Тези кращих студентських наукових робіт можуть бути опубліковані у збірнику тез студентської наукової конференції.

Теми студентських доповідей, як правило, пов'язані з професійною діяльністю журналіста. Прикладом таких тем можуть бути: «Жовта преса та її роль у сучасному житті», «Про папарацці», «Професія журналіста як одна з найнебезпечніших у суспільстві», «Особливості професійної діяльності жінки-журналіста» та ін.

Присутні на науковій конференції студенти беруть інтерв'ю в доповідача, обговорюють доповіді, задають цікаві питання, виступаючи таким чином у ролі справжніх журналістів.

Ще одним з перспективних напрямків самостійної роботи студентів є розробка проекту та його презентація. Можна запропонувати студентам розв'язати реально існуючі проблеми та знайти свої способи їх вирішення. Темами студентських проектів можуть бути зосереджені на таких завданнях: розробити телевізійну програму, провести рекламну кампанію нової газети,

журналу чи іншого товару, розробити програму розвитку туризму в своєму регіоні. Студенти, використовуючи свої знання та досвід, повинні розробити проект, підготувати його презентацію, виступити й обґрунтувати свою точку зору.

Одночасно інші студенти вчитимуться запитувати, критикувати, вносити свої пропозиції, беручи активну участь в обговоренні проекту.

Як приклад, пропонуємо кілька тем проектів для студентів-журналістів за умови використання іноземної мови:

1. Розробити програму роботи літнього табору для школярів. Метою цього табору є навчання школярів спілкуванню іноземною мовою, а також знайомство з історією, культурою, звичаями і традиціями країни, мова якої вивчається.

2. Розробити проект створення місцевої газети чи радіостанції. Студентам буде потрібно вивчити структуру радіомовлення даної місцевості, знайти місце для нової радіостанції, обдумати теми, формат, години віщування та склад слухацької аудиторії. Також пропонуємо звернути увагу на залучення спонсорів і місцевої влади до реалізації цього проекту.

3. Розробити проект створення навчального телеканалу. Студентам необхідно буде висловити свої ідеї щодо оформлення й емблеми каналу, створити сітку часу знаходження в ефірі, обдумати формат і теми передач, знайти спонсорів.

4. Розробити концепцію телевізійної програми «Подорожі Україною». Для початку студентам буде потрібно вивчити вже існуючі програми подорожей, а потім презентувати нову, оригінальну програму, її формат, часи роботи в ефірі, скласти перелік тем і подбати про належне оформлення програми.

5. Розробити та презентувати туристичний маршрут по рідній місцевості. Студенти повинні будуть вивчити історію краю, видатних людей та їх діяльність, зробити маршрут привабливим як для місцевих мешканців, так і для іноземних туристів.

6. Розробити структуру та зміст Інтернет-сторінки свого факультету та своєї спеціальності на сайті університету. Це завдання пов’язане з інформуванням, рекламою, створенням умов для спілкування on-line, обміну думками та інформацією між студентами, факультетами та майбутніми абітурієнтами.

7. Розробити програму заходів для проведення студентського свята. Для цього студентам буде потрібно проаналізувати традиції студентських свят,

скласти свою програму святкування, висловити ідеї щодо залучення можливих спонсорів.

Зараз, коли на практиці ми маємо скорочення навчальних годин, відведених на аудиторну роботу зі студентами, потрібно активізувати навчання, зосереджуючи увагу на позааудиторних формах роботи та стимулюванні самостійної роботи студентів. Самостійна робота є результатом правильно організованого навчання, заохочення студентів продовжувати навчання у вільний час. Самостійна робота спонукає студентів виконувати такі складні завдання, як зрозуміти мету навчання, прийняти та виконати завдання викладача, підготувати матеріал для проекту, знайти і критично оцінити цей матеріал, уміти так організувати своє навчання і вільний час, щоб підпорядкувати свої інтереси виконанню навчального завдання [2, 38].

Для студентів-журналістів пропонуємо використовувати такі види самостійної позааудиторної роботи: домашнє читання текстів, запропонованих викладачем (це можуть бути твори художньої літератури англійською мовою, спеціальні професійно орієнтовані тексти, газети та журнальні статті); робота з аудіовізуальними матеріалами та мультимедійними засобами, які сприяють розвитку вмінь як усного мовлення, так і письмового ділового та професійного спілкування.

Сучасні інформаційні технології, комп'ютерні навчальні програми, перегляд кінофільмів на DVD можна паралельно використовувати разом із звичайними формами навчального процесу.

Мовна освіта повинна бути безперервною, відкритою та перспективною. Інколи відсутність деяких ланок у системі «школа – вищий навчальний заклад» веде до низького рівня мотивації студентів щодо вивчення іноземних мов. Тож потрібно спиратися на єдині стандарти програми володіння іноземними мовами, яка подається у «Загальноєвропейських компетенція володіння іноземними мовами».

Професійно орієнтований підхід у вивченні іноземної мови в будь-якому немовному ВНЗ обов'язково включає професійне спілкування, розвиток соціокультурної компетенції й особистісно орієнтований підхід. Проблеми, пов'язані з професійною діяльністю фахівців-журналістів, а також фахівців будь-яких спеціальностей, сприяють моделюванню реальної ситуації професійного спілкування на заняттях іноземної мови. Уведення сучасних технологій і методів навчання підвищує роль самостійної роботи та розвитку внутрішньої мотивації та професійного інтересу студентів до вивчення

іноземної мови, а також зміцнює професійну компетенцію фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриленко Н.Н. Формирование профессиональной компетентности переводчика на этапе понимания текста по специальности // Вестник РУДН. – 2006. – № 1. – С. 5 – 11 (Серия Вопросы образования : языки и специальности).
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 96 с.
3. Про викладання іноземних мов у 2002/2003 н.р. // Англійська мова. – 2002. – № 1. – С. 1 – 2.
4. Тер-Минасова С.Г. Что мешает повышению качества преподавания иностранным языкам как средства общения между профессионалами // Вестник МГУ. – 2006. – № 3. – С. 7 – 13.
5. Чекаль Г.С., Коваль Т.І. Зворотній зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 29 – 36.

УДК 371.132

Н.В. Гузій
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

"ВСТУП ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ" ЯК ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ ЕТАП ДИДАСКАЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті презентується експериментальний досвід педагогічної організації первинного, адаптаційно-орієнтовного етапу дидаскалогічної підготовки майбутнього педагога, його авторський зміст та технології вивчення.

The article comments on practical experience of pedagogical organization of introductory and adaptive-oriented stages of didascological education of future teacher, the practical aspects of this experience and training methods.

Становлення професіоналізму майбутнього педагога відбувається протягом усього періоду навчання у педагогічних навчальних закладах при вивченні різноманітних циклів навчальних дисциплін, кожен з яких має власні завдання та специфічні можливості. Серед них загальнопедагогічна підготовка виступає фундаментальним підґрунтям професійного зростання студентів, теорія і методика якої розробляється в працях О.А. Абдулліної, І.М. Богданової, О.А. Дубасенюк, О.В. Глузмана, В.М. Гриньової, О.Г. Кучерявого, В.О. Сластьоніна, М.І. Сметанського, Л.О. Хомич та ін. Поряд із вивченням традиційних педагогічних дисциплін – дидактики, теорії виховання,

школознавства – останні десятиліття запроваджено і новий напрям загальнопедагогічної підготовки, що презентує студентам наукові та прикладні знання про педагога та його працю, теоретичні та технологічні засади її продуктивної організації. Ця галузь знань ще й досі не отримала сталої назви, хоча останнім часом активно відроджується така її назва, як “дидаскалогія”, запропонована Т.Г. Маркар’яном у 1924 році та поновлена у сучасному науковому обігу В.В. Буткевич, Г.М. Коджаспіровою й О.Ю. Коджаспіровим, Ю.В. Сенько. Відповідно до цього опанування студентами дидаскалогічними знаннями та уміннями можна вважати дидаскалогічною підготовкою /освітою (термін наш, Н.Г.). Номенклатура дидаскалогічних дисциплін визначена сучасною концепцією педагогічної освіти й у навчальних планах закладів педагогічної освіти здебільшого представлена курсами “Вступ до педагогічної професії/спеціальності”, ”Основи педагогічної майстерності/творчості”, спецкурсами з проблем педагогіки вищої школи. Проте залишається недостатньо розвинутою науково-теоретична та методична база їх викладання. Це стосується проблеми наступності змісту та технологій дидаскалогічної підготовки студентів, забезпечення її логічної поетапності, оскільки становлення професіоналізму майбутнього педагога є тривалим і динамічним процесом. Це вимагає створення надійного теоретико-методичного оснащення їх викладання відповідно до загальної логіки професійно-педагогічного зростання, починаючи з перших кроків здобуття педагогічної професії та закінчуючи переддипломним періодом.

Організаційною основою кожного з етапів дидаскалогічної підготовки виступать відповідні дисципліни. Вони відіграють роль освітньо-розвивального середовища професійно-педагогічного зростання студентів та системоутворювального фактора багатоступеневої підготовки вчителя-вихователя-викладача, оскільки цим педагогічним дисциплінам, властиві мотивувальні, освітньо-пізнавальні, розвивальні, морально-виховні, інтегративні, евристичні, прогностичні та інші функціональні ціннісні характеристики [3, 83]. Інваріантна основа науково-методичної системи педагогічної організації дидаскалогічної підготовки, її змісту і технологій повинна доповнюватися специфічною для кожного етапу системою формувальних впливів, ієрархізованих відповідно до їх завдань, прогнозованих результатів, а також залежно від рівня складності та глибини розкриття об’єктів навчального матеріалу: першого – опису властивостей дидактичних об’єктів; другого – пояснення, розкриття внутрішньої сутності цих об’єктів; третього – їх узагальнення, систематизації, установлення

взаємозалежностей з іншими явищами.

Метою даної статті є презентація результатів експериментальної роботи зі становлення професіоналізму майбутніх педагогів на першому, пропедевтичному етапі дидаскалогічної підготовки студентів, визначеному нами як *адаптаційно-орієнтаційний*.

Сутність пропедевтичного етапу полягає в педагогічній організації входження студентів із самого початку навчання у вищому педагогічному закладі у проблематику професійної праці вчителя-вихователя-викладача та включення студентів-першокурсників до пошуку її ціннісного підґрунтя, оскільки рішення присвятити себе педагогічній діяльності можна вважати початком тривалого та складного процесу професійного самовизначення, що розпочинається з усвідомлення свого професійного "Я" на фоні засвоєння загальних вимог до представників педагогічної професії. Це передбачає домінування такого напряму системи формувальних впливів, що спрямовується передусім на створення мотиваційно-ціннісної бази оволодіння студентами педагогічною професією впродовж вузівського навчання, розвиток творчої спрямованості їх особистості, та забезпечується первинним ознайомленням першокурсників із соціальним призначенням, гуманістичною природою, специфічними рисами педагогічної праці, основним понятійним апаратом характеристик її високої якості, а також із об'єктивно-існуючою системою оволодіння людиною педагогічною професією, її особливостями, пріоритетами, складностями. Така двоєдина орієнтація цього етапу дидаскалогічної підготовки створює можливості як для подальшого поглиблення профорієнтаційної роботи з оптантами, оскільки сам факт вступу до вищого педагогічного закладу не завжди супроводжується мотиваційною схильністю, стійким інтересом, усвідомленістю вибору, відповідальністю за результати навчання, так і для полегшення адаптації до нових, порівняно зі шкільними, умов навчання у вищій школі, озброєння першокурсників системними уявленнями про особливості організації професійно-педагогічної підготовки.

Організаційною основою апробованих експериментальних впливів на першому етапі слугує пропедевтичний курс "Вступ до педагогічної професії", його авторський зміст та методичне забезпечення. Принциповим для нашого дослідження є вибір, уточнення та обґрунтування самої назви експериментального курсу, оскільки в літературних джерелах, нормативних документах та сучасній практиці педагогічної освіти пострадянського періоду склалася ситуація, коли існують кілька термінологічних зворотів на його позначення: вступ до спеціальності, фаху, педагогічної спеціальності,

педагогічної діяльності, учительської спеціальності, освіта-школа-вчитель. На нашу думку, таке поширене синонімічне вживання та ототожнення цих назв засвідчує насамперед недостатню відрефлексованість науково-методичних засад і ціле-змістових орієнтирів цієї дисципліни, що призводить не лише до їх "розмитості", а й навіть до деформації. У такому разі пропедевтичний загальнопедагогічний курс у деяких педагогічних закладах трансформується у фаховий (наприклад, вступ до дефектології, мовознавства та ін.), стимулюючи цим розвиток предметоцентристського педагогічного мислення студентів уже на самому початку підготовки. Тому невипадково існування різноманітних назв цього курсу та їх неодноразова зміна, як, наприклад, протягом двох поколінь російських державних освітніх стандартів педагогічної підготовки, відбувається на фоні постійних дискусій фахівців. Завдяки цим дискусіям поступово утверджується думка про те, що найбільш обґрунтованою назвою є "Вступ до педагогічної професії", оскільки поняття педагогічної професії значно ширше і багатше за своїм змістом, воно охоплює, крім діяльності, також особистість педагога та його професійне спілкування [4, 56]. Такий підхід повністю відповідає результатам і наших досліджень понятійно-термінологічного апарату теорії педагогічного професіоналізму, що доводить правомірність уведення до експериментальної програми першого етапу пропедевтичного курсу дидаскалогічного спрямування "Вступ до педагогічної професії", як це робиться в Рівненському державному гуманітарному університеті.

Навчальна програма зі вступу до педагогічної професії, добір і конструювання навчального матеріалу та способів його засвоєння будувалася з урахуванням вікових і соціальних особливостей студентів-першокурсників, які становлять переважно молодший юнацький вік. Цей період онтогенезу на фоні соціальної ситуації розвитку, пов'язаної з набуттям статусу студента, характеризується підвищеним інтересом до власного "Я", своїх ідеалів і можливостей, схильністю до роздумів про сенс життя, суспільні та особисті відносини і відповідним домінуванням екзистенціального начала в питаннях сутності та призначення професії, її цінностей, культурних норм, способів успішного функціонування фахівця і досягнення вершин професіоналізму.

Під час конструювання програми курсу враховувалася і його особлива предметність, що полягає не в абстрактних фахово-предметних знаннях, як у багатьох інших дисциплінах, а в конкретизації та практичній реалізації різних аспектів самої професійної праці. Тому проектування змісту навчального матеріалу та логіки і способів його розгортання у свідомості студентів має

передусім створювати ціннісно-смисловий простір первинного самовизначення першокурсників у реаліях та пріоритетах педагогічної професії і забезпечуватися відповідним характером взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу, у якій провідним стає не лише засвоєння сукупності знань, умінь, навичок, а, головним чином, вироблення професійно й особистісно значущих поглядів, суджень, позицій, оволодіння засобами професійно-творчої самореалізації на основі діалогу та співробітництва. Це зумовило і специфіку відбору навчального матеріалу – широке використання, окрім наукового, також і буденно-емпіричного та художнього знання.

Вище зазначена сутність та провідні завдання цього етапу роботи зумовили зміст експериментального курсу "Вступ до педагогічної професії" і логіку його побудови, що складало послідовне вивчення першокурсниками двох основних розділів (змістових модулів) – основоположного (власне дидаскалогічного) та прикладного (організаційних засад навчання у вищій школі).

Матеріал першого модуля безпосередньо дидаскалогічного спрямування "Сутність і специфіка педагогічної професії" виступає системоутворювальним і в концентрованому вигляді відображає основні положення суспільно-історичних і науково-теоретичних засад професіоналізму педагогічної праці, виявлених у теоретичній частині дисертації. У першій темі цього розділу окреслюються історичні чинники виникнення, етапи та перспективи еволюції професії педагога, проводиться ознайомлення першокурсників із сучасними програмними документами, що регулюють діяльність навчальних закладів та педагогічних працівників, розкривається суспільна значущість та особливості педагогічної професії, уводяться в обіг провідні дефініції на позначення характеристик її високої якості, з'ясовуються їх спільні та відмінні властивості. Зміст другої теми становить фрагментарну дидактичну проекцію основних позицій авторської моделі педагогічного професіоналізму крізь призму її сутнісних підсистем та базових категорій – діяльності й особистості педагога. Первинна робота студентів з цими поняттями передбачає вироблення у них чітких уявлень про основні аспекти, грані діяльності педагогічних працівників будь-якого фаху та створення мотиваційної установки на їх пізнання і оволодіння ними, зокрема, це стосується основних професійно важливих якостей, видів педагогічної діяльності, загальної траєкторії професійно-педагогічного зростання, педагогічного мислення та емоційно-почуттєвої сфери, умінь вирішувати педагогічні ситуації та задачі, засвоєння різноманітних засобів педагогічної комунікації, методів діагностування власних професійно-педагогічних властивостей і самовдосконалення.

Матеріал другого розділу – “Підготовка та становлення педагога-професіонала у вищому навчальному закладі” – відображає дещо іншу площину проблематики курсу – прикладні основи педагогіки вищої школи, що передбачає ознайомлення студентів із конкретними шляхами і засобами оволодіння педагогічною професією, вироблення в них цілісних уявлень про існуючу в країні та за кордоном систему підготовки педагогічних працівників, сучасні вимоги до організації навчання у вищій школі. Для цього спеціальні теми розділу присвячуються організації педагогічної освіти, її завданням, нормативам, стандартам; особливостям навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ; характеристиці органів управління та студентського самоврядування, видів аудиторної, самостійної, науково-дослідної роботи, а також науковій організації навчальної праці студентів.

Пропедевтичне цільове призначення вступу до педагогічної професії зумовлює його специфічне місце в загальній системі професійно-педагогічної підготовки, що регулюється структурою навчального плану, згідно з яким експериментальне вивчення студентами цієї невеликої за обсягом дисципліни передбачається на початку навчання у вищому педагогічному закладі, а розподіл навчального часу за видами занять відповідно до завдань і специфіки предмета зумовлює лаконічність лекційного курсу (6 – 8 год.) та більш “питому вагу” індивідуально-групової роботи студентів на лабораторних практикумах (16 год.).

Тому нечисленні лекції проблемно-оглядового характеру спрямовуються передусім на виявлення ціннісно-смислового фундаменту основних науково-теоретичних положень навчального матеріалу на засадах евристики та діалогу. Так, під час вступної лекції навмисно створюється проблемна задача-колізія, яка полягає у навчальному “дослідженні” дуалізму в педагогічній професії щодо науки та мистецтва, природних схильностей та набутих якостей, внутрішньої культури та зовнішньої техніки, цілеспрямованої підготовки та самовдосконалення, і вимагає активного рефлексивного осмислення студентами за допомогою лектора різних, часто альтернативних позицій через зіткнення різноманітних поглядів і смислів, що склалися в історії педагогічної думки і практики. Допоміжне включення до навчального діалогу реферативних міні-виступів студентів із презентацією окремих монографічних поглядів видатних педагогів-класиків на цю проблему сприяє не лише підвищенню суб’єктності й активізації пізнавальної діяльності, а і його динамізації та переростання в полілог. Виклад матеріалу лекції з теми “Система педагогічної освіти України” проводиться у формі “спільних роздумів” над вирішенням

спроектованої проблемної ситуації, що полягає у встановленні відмінностей навчання у ВНЗ і школі (або середньої спеціальної освіти), специфіки підготовки педагогічних працівників та вимог, що висуваються до пізнавальних, особистісних якостей студентів, з'ясуванні особливостей продуктивної організації навчання у вищому педагогічному закладі та розвитку в майбутніх фахівців педагогічного профілю професійних умінь, рис, властивостей тощо.

Закріплення теоретичного матеріалу, якщо відсутні семінари, відбувалося в основному на початку лабораторного заняття відповідно до теми та у вигляді "понятійної розминки", тестового експрес-контролю на зразок "інтелектуального лото", а також за допомогою складання термінологічного словника, організації навчальних міні-дискусій на зразок "Майстерність і творчість педагога-професіонала", "Педагогічні здібності – вроджена властивість чи набута якість?", "У школі учні вчать, а у ВНЗ студент навчається: як навчитися навчатися?" тощо. Головна увага під час засвоєння першокурсниками навчальної інформації приділялася прикладному значенню набутих знань та виробленню на їх основі емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії та способів оволодіння нею.

Велику роль відігравала організація самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних завдань і підготовка навчально-творчих продуктів, що включалися в їхній навчальний "портфоліо" та виступали об'єктом модульно-рейтингового оцінювання, а також згодом використовувалися для групової практичної роботи в аудиторії. Так, на етапі підготовки до практичного заняття "Образ педагога-майстра, творця, професіонала у спадщині видатних педагогів і художніх творах" першокурсники опрацьовували рекомендовані та самостійно підібрані літературні джерела, серед яких були праці корифеїв педагогіки минулого і сучасності, а також художні твори про школу, учителя, педагогічну професію, оскільки художні засоби і передусім художня література, за переконанням Б.М. Теплова, містить невичерпні запаси матеріалів, без яких не може обійтися наукова психологія [6, 306] і *педагогіка* (доповнено нами. – Н.Г.). Склавши анотації прочитаних творів, студенти проводили їх презентацію на груповому занятті на зразок читацької конференції, набуваючи первинного досвіду публічного виступу і навчаючись висловлювати власне ставлення до цих питань. Особливо "працюючими" і популярними у студентів виявилися такі художньо-літературні та публіцистичні твори, як "Педагогічна поема" А.С. Макаренка, "Серце віддаю дітям" В.О. Сухомлинського, "Перший учитель" Ч. Айтматова, "Уроки

французського”, В. Распутіна, “Федько-Халамидник”, “Студент” В. Винниченка, “Учіння із захопленням” С. Соловейчика та ін.

Серйозна підготовча робота передувала і проведенню лабораторного заняття з теми “Сучасний педагог-професіонал”: студенти самостійно добирали прислів’я, максими, афоризми, крилаті вислови про педагога та його професію; відвідували школу або інші освітньо-виховні заклади і проводили інтерв’ювання педагогічних працівників за заздалегідь розробленими питаннями; готували бесіду або доповідь про соціальну роль педагогічної професії та вимоги до її представників, що педагогічну діяльність та особистість вчителя-вихователя-викладача; писали твори “Сучасний учитель очима учнів”, “Мій ідеал сучасного педагога”, “Вчителем школа стоїть” (І. Франко). Саме заняття проводилося у різних напрямах і складалося з кількох етапів: працюючи у мікрогрупах, студентські міні-колективи на основі індивідуально зібраних матеріалів складали професійні заповіді педагога (професійний кодекс), розробляли професіограми “ідеального” педагога, які потім порівнювалися між собою, аналізувалися всією групою, відбиралися й узагальнювалися найкращі позиції та варіанти, після чого кожний із студентів у своїй мікрогрупі здійснював самооцінку власних професійних якостей, порівняно до вироблених “еталонних” характеристик, виходячи, таким чином, у рефлексивно-творчу позицію їх індивідуального осмислення. Виступи ж студентів з усними тематичними доповідями на занятті оцінювалися всією групою не лише за змістом, а й за способами передачі думки, рівнем їх виразності та переконливості.

Первинне практичне ознайомлення першокурсників з технологічними основами професійно-педагогічної діяльності здійснювалося за допомогою контекстно-ситуативного навчання, особливості якого на цьому етапі дидаскалогічної підготовки полягали у синкретичному вирішенні педагогічних задач і ситуацій з використанням імітаційно-театралізованих форм та методу прикладу. Так, на підготовчій стадії студенти самостійно знайомилися з педагогічними ситуаціями, описаними в працях Ю.Л. Львової, Д.С. Бєлкіна, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, Ш.О. Амонашвілі тощо, їх вирішенням, а також готували їх інсценізацію у мікрогрупах, додаючи власний варіант моделювання подібної ситуації в житті сучасної школи або фахової специфіки та запропонувавши їх вирішення. Після проведення гри-драматизації експерти з числа студентів оцінювали роботу мікрогруп за критеріями вміння бачити проблеми сучасної школи, освітньо-виховного та розвивального потенціалу

запропонованого рішення, артистичності виконання. На другому етапі у підгрупах аналізувалися фрагменти з творів А.С. Макаренка з використанням опорних сигналів, розроблених полтавськими авторами, а саме педагогічні ситуації “Бурун”, “Таранець”, “Галатенко і Жорка Волков” та ін. [2, 47 – 50]. На завершальному етапі заняття кожна мікрогрупа складала порівняльну таблицю “Діяльність учителя у вирішені педагогічних задач (педагога-майстра і не майстра)”.

Дієвим художньо-практичним способом первинного ознайомлення першокурсників із технологічними підходами до вирішення педагогічних ситуацій і водночас розвитку їх професійно-творчого потенціалу стало виконання індивідуальних завдань, створення педагогічної казки як навчально-творчого продукту, героями та персонажами якої були фахові терміни, поняття, закономірності, положення, а сюжет розгортався б навколо проблемної педагогічної ситуації, що містить педагогічні протиріччя, вимагає постановки мети дій та вибору засобів її вирішення. Це сприяло формуванню у студентів не лише емпатійних якостей та мислення символічними аналогіями-образами, а й розвитку здатності доступно для дітей викладати науково-предметні знання, факти, теорії, закони. Наприклад, найбільш цікавими виявилися складені першокурсниками інституту мистецтв казки “У країні музичних інструментів”, “Його величність нотний стан”, “Три кита чи троє поросят у музиці” та ін.

Спеціальні заняття присвячувалися залученню студентів до професійного самопізнання на основі проведення діагностичних процедур з вивчення найважливіших професійно значущих якостей, умінь, педагогічної техніки, педагогічного спілкування у формі рольової гри “Оціни себе!” й ознайомлення першокурсників із деякими можливими засобами їх розвитку й удосконалення у процесі оволодіння спеціальними тренінговими вправами.

Практичне опрацювання матеріалу другого модуля передбачало опанування студентами-першокурсниками специфічними видами навчальної діяльності у вищому педагогічному закладі та науковими засадами їх організації, що сприяло продовженню формування у них установки на необхідність постійного самовдосконалення, оволодіння формами організації самоосвітньої та самовиховної роботи над собою. На заняттях з практикуму студенти у малих групах вивчали сучасні нормативи тижневого навантаження у ВНЗ, приклади розпорядку дня та планів самовдосконалення видатних діячів – К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, Л.М. Толстого, – зразки індивідуальних планів професійного самовдосконалення майбутніх педагогів та раціональних способів роботи над собою, запропонованих

С.Б. Єлкановим, а також індивідуально й у мікрогрупах складали пам'ятки "Як навчитися берегти дорогоцінний час?", бібліографію з питань самостійної роботи студентів. Окреме заняття присвячувалося ознайомленню з роботою у бібліотеці під час спеціально проведеної навчальної екскурсії.

Вивчення експериментально-пропедевтичного курсу "Вступ до педагогічної професії" завершується підсумковим заняттям у формі внутрішньоінститутського конкурсу реклами (захисту) паспорту педагогічної професії з використанням художньо-театралізованих засобів – навчально-творчого проекту кожної академічної групи.

На цьому етапі також розпочинається активне залучення першокурсників до дослідницької діяльності, стимулюється розвиток у них інтересу до наукового пошуку педагогічної проблематики. Для вибору напрямів роботи та визначення її перспектив студентам пропонується орієнтовна дидаскалогічна тематика, надаються консультативна допомога та інструктаж, а також вони запрошувалися як слухачі на засідання наукових студентських гуртків та проблемних груп, на студентські конференції та конкурси педагогічної творчості й майстерності старшокурсників.

Центральним показником завершеності адаптаційно-орієнтаційного (пропедевтичного) етапу виступала емоційно-мотиваційна активність студентів-першокурсників у пізнанні педагогічної праці та свого професійного "Я", наявність власних ціннісних орієнтирів у здобутті педагогічної професії, досягнення у ній вершин педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мазоха Д.С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 168 с.
2. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. вузов / Под ред. И.А. Зязюна и др. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
3. Повшедная Ф.В. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие. – Н. Новгород: НГПУ, 2001. – 137 с.
4. Проблемы стандартов педагогического образования // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 52 – 66.
5. Стеценко И.А. Введение в педагогическую профессию: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – 127 с.
6. Теплов Б.М. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
7. Яковець Н.І. Аніщенко О.В., Дубровська Л.О., Крига Т.І., Стрельнікова Н.М., Супруненко М.І., Яковець О.В. Вступ до педагогічної спеціальності: Навч.-метод.

посібник для студентів пед. закладів освіти / За ред. Н.І. Яковець. – Ніжин: Вид-во НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003. – 89 с.

УДК 373.1.013

О.М. Демченко
Сумський медичний коледж

КОНЦЕПЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті подано основні параметри проведеного автором багаторічного педагогічного дослідження, присвяченого розробці та обґрунтуванню концептуальних і технологічних засад удосконаленої моделі діагностики самостійних творчих робіт студентів медичних коледжів в умовах евристично-модульного навчання.

The basic parameters of the conducted by an author long-term pedagogical research devoted to development and ground of conceptual and technological principles of the improved model of diagnostics of independent creative works of students of medical colleges in the conditions of heuristic-module studies are presented in the article.

Загальна постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти накреслила основні шляхи модернізації української освіти на найближчі 25 років нового століття і проголосила головною метою державної політики на освітньому просторі створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Уперше освітня політика держави стала чітко обумовленою цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі і прогресивній світовій спільноті. У зв’язку з цим провідною тенденцією вищої школи стає збільшення обсягу і підвищення якості самостійної роботи студентів як основного чинника їх особистісного розвитку і набуття професійної компетенції. Дослідження з проблем самостійної діяльності учнів і студентів та її діагностики (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Євдокимов, І. Підкасистий, І. Прокопенко, І. Харламов) збагатили теорію сучасного навчального процесу, з’ясували способи його управління й оптимізації, структуру якості знань, умінь, способів і рівнів пізнавальної діяльності, підходи до адекватного вимірювання й оцінки навчальних досягнень. Дидактичні праці В. Буряка, П. Підкасистого, Т. Шамової, В. Петрова визначили сутність, зміст, види самостійної діяльності, підходи до оцінки її об’єктивних результатів. У дослідженнях А. Бєлкіна й А. Огаркової запропоновано способи теоретичного й технологічного розв’язання

малодослідженої проблеми управління розвитком пізнавальної самостійності студентів. Монографічні дослідження Б. Бітінаса, О. Божович, М. Голубєва, К. Інгенкампа, О. Кочетова, І. Підласого виявляють сутність і загальні функції педагогічної діагностики, системний і комплексний підходи до діагностики знань, навченості, розвитку пізнавальних здібностей і вмінь. У дисертаційних роботах О. Андрієнко, Н. Розенберга, С. Шандрука маємо способи діагностування окремих пізнавальних досягнень школярів і студентів.

У процесі аналізу наукових розвідок, присвячених самостійній діяльності суб'єктів навчання, її педагогічній діагностиці, вивченню позитивного досвіду вищої та середньої школи з цих проблем, виявлено, з одного боку, зростання дослідницького інтересу до діагностичної діяльності та її складових, розв'язання цілої низки важливих дослідницьких завдань, а з іншого боку, актуальні питання, пов'язані, зокрема, з незавершеністю дидактичної концепції діагностики, особливо щодо творчої (евристичної) діяльності студентів і школярів, її технологічних компонентів. Це стосується діагностики професійно-творчих здібностей, умінь, способів самостійної діяльності студентів недавно створених коледжів, зокрема медичних, які, за даними досліджень, на низькому рівні володіють способами самостійної роботи, особливо творчого характеру, і ще гірше – методами та прийомами діагностики її результатів. Причини такого явища і в слабкій загальнонауковій підготовці більшості студентів, і в недостатній теоретичній і методичній базі для викладачів щодо розв'язання задач наукової діагностики самостійної праці студентів, і у відсутності системного навчання в медичних коледжах способам організації та діагностики самостійної діяльності, якій відводиться більше половини навчального часу.

Проведене дослідження „Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів" було спрямовано на теоретичне обґрунтування наукової концепції та відповідної їй технології педагогічної діагностики для суттєвого зростання рівня творчої самостійності студентів та їхніх освітніх продуктів при нормативних витратах часу, засобів і зусиль суб'єктів навчання.

Мета статті – в узагальненому вигляді розкрити теоретичні та технологічні основи проведеного дослідження, проаналізувати результати педагогічного експерименту.

Основу авторської концептуальної ідеї складають системні положення: про самостійну творчу діяльність студентів як центральну складову професійного навчання; про оптимізацію такої діяльності засобами

технологізованої діагностики, яка має повністю використати прогностичний, коригуючий, вимірювальний і контрольний характер діагностичного підходу.

У дослідженні вперше на теоретичному та процесуальному рівнях обґрунтовано вдосконалену технологію педагогічної діагностики самостійних творчих робіт студентів, яка ґрунтується на принципах гуманістичної парадигми, поширенні зони діагностичного підходу на всі компоненти самостійної діяльності (мотиваційно-спонукальний, змістовний, операційний, рефлексивно-корекційний), на використанні вичерпного діагностичного інструментарію для всієї номенклатури самостійних робіт.

Автори дослідження підтримують думку сучасних дидактів (А. Алексюк, В. Буряк, А. Вербицький, С. Кульневич, В. Лозова, А. Огаркова, І. Харламов) про те, що провідною метою й одночасно основним показником самостійної діяльності є пізнавальна самостійність учня чи студента. Це положення про визначальний, сутнісний бік самостійної пізнавальної діяльності дає змогу в дослідженні визначити її як такий вид навчання, що наділений свідомою й самостійною постановкою мети та завдань, самостійним відбором методів і засобів мотиваційної, операційної та діагностичної роботи і спрямований на формування пізнавальної самостійності студентів (учнів), їх творчу самореалізацію як провідну мету навчання, визначену в “Національній доктрині розвитку освіти”. Зазначимо, що в сучасних теоріях самостійної діяльності та її основи – самостійних навчальних роботах – діагностика розглядається як невід’ємна їхня складова.

У результаті проведеного аналізу дидактичної сутності, особливостей і можливостей педагогічної діагностики (О. Божович, К. Інгенкамп, М. Лазарєв, А. Огаркова, І. Підласий, Д. Чернилевський, А. Хуторський та ін.) ми дійшли висновку, що поняття “контроль”, “діагностика”, “оцінка”, “корекція” вимагають більш чіткого розмежування.

У дослідженні виявлено, що більшість студентів медичних коледжів на початку експерименту виявили слабку підготовленість до самостійних робіт пізнавально-творчого характеру. Одночасно студенти 4 курсів медичних коледжів, які готувалися стати бакалаврами, мали більш міцну мотиваційну основу для подальшої освіти, ніж, наприклад, педагоги: бакалаврат відкривав для медиків реальні позитивні перспективи фахової кар’єри, чого не можна було сказати про бакалаврів-педагогів. Разом з тим, медики в цілому гірше, ніж педагоги, володіли уміннями самостійного освоєння навчальної літератури, створення професійних проектів, написання рефератів і статей, виголошення доповідей, де б, зокрема, узагальнювався позитивний практичний професійний

досвід наукової і практичної медицини. Низькі показники були виявлені в методологічній і методичній підготовці медиків до проведення навіть простих діагностичних досліджень причин успіхів і невдач у практичній роботі медсестри-бакалавра.

Ураховуючи отримані наукові дані щодо особливостей самостійної діяльності студентів та її діагностики, а також зважаючи на недостатню готовність до такої діяльності студентів медичних коледжів, у дослідженні подано наукову концепцію технології педагогічної діагностики як оптимізаційного чинника самостійної діяльності студентів. Ця концепція в узагальненому вигляді включає такі положення:

а) педагогічна діагностика як оптимізаційний засіб і конкретна технологія є предметним втіленням діагностичного підходу до будь-якої навчальної діяльності, включаючи самостійну, тобто вимагає активної дії діагностичних інструментів до всіх компонентів такої діяльності – ціннісного, мотиваційно-спонукального, операційного, рефлексивно-корекційного;

б) діагностична діяльність повинна бути забезпечена достатнім арсеналом критеріальних характеристик освітніх продуктів для різних рівнів навчальних досягнень (високого, достатнього, середнього, початкового);

в) критеріальні характеристики, коли вони є результатом індивідуальних і групових евристичних зусиль студентів-медиків, стають особистісно значущим надбанням для широкого аспекту їхніх прогностичних, процесуальних і діагностичних дій;

г) запропонована діагностична технологія застосовується в рамках інноваційних технологій, зокрема евристично-модульної системи навчання, сприяє оптимальним витратам часу, навчальних ресурсів і зусиль суб’єктів процесу навчання у здобутті запланованого рівня самостійних досягнень;

ґ) діагностична технологія спрямована на створення, вимірювання й наступне вдосконалення евристичних особистісно значущих для студента продуктів професійної освіти.

Таких характеристик оптимальності, завершеності, цілісності й особистої значущості діагностика набуває в результаті постійного розв’язання суперечностей між необхідними стандартами медичної освіти і самостійними творчими прагненнями й діями студентів.

У дослідженні зазначених якостей діагностики ми свідомо обмежились розглядом самостійних творчих робіт професійного спрямування. Це обумовлено тим, що роботи такого плану, по-перше, стають у сучасній освіті

провідним чинником професійно-творчої самореалізації майбутнього фахівця як основної мети освітнього процесу, а по-друге, важливий для оптимізації таких робіт діагностичний інструментарій досі не став предметом ґрунтовних досліджень науковців-дидактів.

Експеримент мав на меті випробувати розроблені дидактичну концепцію і технологію діагностичної роботи (рис. 1) щодо оптимізації пізнавально-творчої діяльності, тобто суттєвого вдосконалення як її мотивації, прогнозування, планування, реалізація мети й завдань, корекції й оцінки роботи, так і зростання рівня професійно-творчої самостійності студентів.

Експериментальна робота включала:

- вивчення за допомогою анкетного опитування існуючих організаційно-методичних заходів щодо оптимізації самостійної діяльності студентів медичних коледжів, зокрема, їх оснащення діагностичними матеріалами й застосування наукової діагностики до продуктів самостійної праці студентів;

- виявлення теоретичних знань студентів з діагностики, розуміння ними показників і критеріїв якості основних видів самостійної роботи;

- установлення й аналіз умінь студентів користуватися діагностичним підходом під час виконання самостійних робіт (розуміння особистісної значущості роботи, реалізація визначеної мети, конкретизація завдань, планування, послідовне виконання всіх етапів роботи, її діагностики, корекції, оцінки);

- уточнення на засіданнях науково-методичної ради медичного коледжу номенклатури основних самостійних робіт творчого характеру, за якими можна оцінювати професійні компетенції медичної сестри-бакалавра.

У процесі формувального етапу експерименту здійснено безпосереднє використання розробленої діагностичної технології (рис. 1) у стандартних рамках навчального часу і без перевантажень студентів. Педагогічні дії цієї частини експерименту включали:

- § виконання студентами медичного коледжу протягом навчального року необхідної та достатньої номенклатури самостійних творчих робіт (їх загальна кількість скоротилась за рахунок інтеграції окремих тем та уникнення необов’язкових повторів);
- § вивчення зі студентами основ діагностичної технології й її застосування у практичній навчальній і професійній діяльності (у курсах для медичних сестер-бакалаврів “Методологія наукової роботи”, “Мистецтво викладання ”, на практичних заняттях зі спеціальних дисциплін);

- апробація автором і викладачами-спеціалістами діагностичного інструментарію відповідно визначеної номенклатури самостійних робіт;
- надання студентам (в електронному чи друкованому вигляді) вичерпного діагностичного інструментарію для окремих видів самостійної роботи, де подано основні якісні параметри (показники і критерії для певного рівня досягнень) творчого продукту, роз'яснення викладачем основних якісних характеристик творчої роботи;
- відпрацювання зі студентами вміння діагностично підходити до будь-якого виду самостійної роботи (постановка конкретної, придатної для діагностування мети, застосування критеріально-діагностичного інструментарію для різних видів самостійної роботи, коригування й удосконалення створеного освітнього продукту, самооцінка, взаємооцінка, захист індивідуального чи колективного пізнавально-творчого здобутку на основі його критеріальних характеристик);
- використання студентами визначеного діагностичного інструментарію під час вибору теми для самостійного виконання (доповіді, реферату, проекту, ситуативної професійної задачі тощо), визначенні її проблеми, суттєвих суперечностей у процесі планування, виконання, діагностичного самоаналізу й самодіагностики, під час захисту творчого продукту;
- застосування діагностичного інструментарію у процесі самостійного вдосконалення роботи відповідно до виявлених у процесі комплексної діагностики недоліків, помилок та з'ясованих причин.

Ця технологія сконструйована у процесі дослідження, апробована спеціалістами та експериментально узгоджена з послідовними компонентами навчального процесу – мотиваційно-спонукальним, змістовим, процесуальним, рефлексивно-корекційним. Органічно пов'язані між собою зазначені компоненти свідчать, що діагностичний підхід до самостійної діяльності стосується всіх її елементів, а не тільки заключного, як це фактично закріплено в традиційній дидактиці. Змістовна характеристика технології включає також завдання на кожному етапі творчої самостійної діяльності студентів: усвідомлення особистісної значущості її мети, результатів, відпрацьованих заздалегідь критеріїв якості, знання основних характеристик діагностики творчого продукту – його рівнів, показників, критеріїв, практичне володіння діагностично-критеріальним інструментарієм.

У процесі довготривалої експериментальної роботи було визначено основний результат самостійної діяльності і фахової компетентності –

досягнутий рівень *професійно-творчої самостійності* (ПТС) студентів. Діагностичний підхід до виявлення параметрів ПТС допоміг виокремити дві провідні складові професійно-творчої самостійності, які піддаються експертним вимірюванням: особистісно-творчі якості самостійності (рівень мотивації до самостійної творчості, ініціативність, цілеспрямованість, розвинутість комунікативних умінь для взаємодії з колегами і пацієнтами, рівень розвитку рефлексивних умінь тощо) і, з іншого боку, рівень професійно-творчих умінь під час розв'язання медичних задач, підготовки професійних документів і певних проектів. наукової діагностики. Без глибокого оволодіння цими основами у спеціальних курсах студенти не змогли б самостійно формувати практичні вміння прогнозування, визначення мети, творчого розв'язання практичної проблеми. Запроваджена технологія оптимізації самостійних робіт із застосуванням науково-діагностичного підходу суттєво підвищила пізнавальний інтерес до теорії, сприяла глибокому оволодінню більшістю студентів наукових основ самостійної творчої праці, з її визначальними критеріями, способами активного вдосконалення творчого доробку. Застосований у самостійних роботах діагностичний підхід і відповідний йому діагностичний інструментарій сприяли суттєвому підвищенню якості підготовлених студентами наукових рефератів, доповідей з елементами дослідження, розв'язань професійно-творчих задач.

У дослідженні розкрито не тільки важливість для студентів методологічного і теоретичного підґрунтя з'ясовано важливі дидактичні нюанси діагностики практично спрямованої самостійної роботи студентів та її результатів.

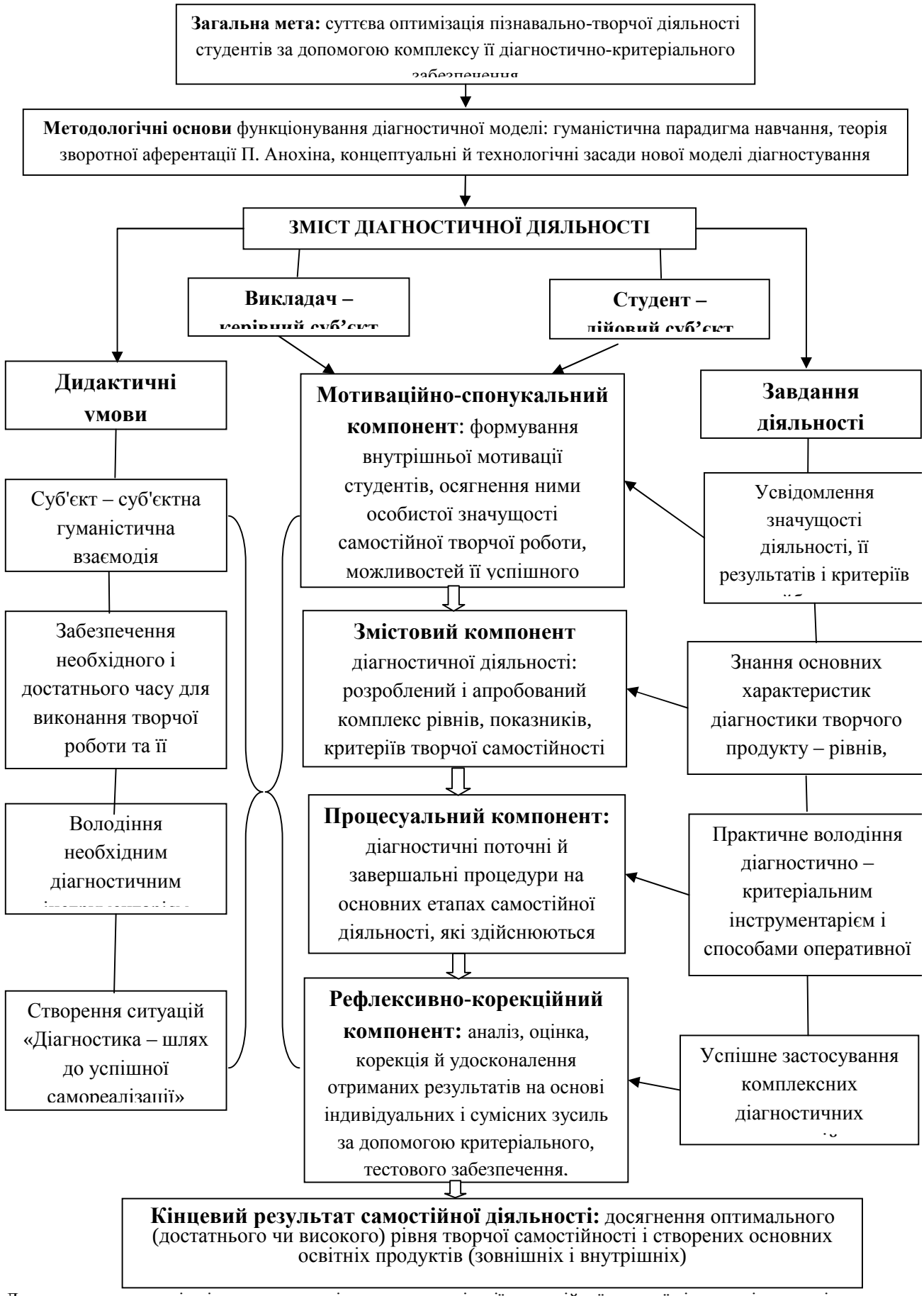


Рис. 1. Дидактична технологія діагностичного підходу до організації самостійної творчої діяльності студентів

На численних прикладах застосування діагностичного підходу до практичних продуктів професійної творчості майбутніх бакалаврів виявлено нерозривний зв'язок основних характеристик творчої діяльності суб'єктів навчання з критеріями їхнього конкретного освітнього продукту. Студенти і викладачі все більше переконувались у тому, що оптимізація їхньої самостійної праці неможлива без єдності двох споріднених зусиль: з одного боку, вони спрямовані на освоєння мотивів і механізмів творчої діяльності, а з іншого – на ретельну діагностику результатів такої діяльності за допомогою зрозумілих і освоєних критеріїв її якості. Таким чином, установлено діалектичний зв'язок між процесами творчості та критеріями її результатів.

Експеримент довів суттєвий позитивний вплив запропонованої діагностичної технології на оптимальний перебіг і результати самостійної творчої діяльності студентів медичного коледжу. Поступово опанувавши критерії якісної характеристики самостійних творчих продуктів, застосовуючи діагностичний інструментарій під час планування, прогнозування роботи, в оперативній і підсумковій корекції здобутого результату, студенти протягом навчального року домоглися помітної оптимізації своєї самостійної роботи.

Основні результати експериментальної роботи відображено в таблиці 1. Подана в ній динаміка якісних змін мотивації, професійно-творчої самостійності студентів, їх досягнень під час виконання теоретично і практично спрямованих самостійних робіт, у здійсненні самодіагностики та самокорекції своєї праці підтверджує гіпотезу дослідження про суттєвий оптимальний вплив запропонованої діагностичної технології на якість самостійної діяльності студентів та її результати. Наведені цифрові дані, отримані в результаті експертного аналізу виконаних студентами самостійних робіт (наукових доповідей і рефератів, вирішення складних професійних задач і практичних проектів), використання діагностичного інструментарію для різних видів письмових і усних робіт, анкетування, бесід зі студентами тощо. Робота експертів (було задіяно разом з автором 15 кваліфікованих викладачів), хоч і виявилась досить складною за організаційними моментами, усе-таки визнана на рівні науково-методичних рад коледжів оптимальною за ефективністю, об'єктивністю і витратами часу.

З узагальнених експертами результатів з використанням діагностичного інструментарію видно, що набула суттєвих змін провідна інтегративна характеристика самостійної праці студентів – їхня професійно-творча самостійність (ПТС): якщо за результатами констатувальних вимірів тільки 7 %

студентів експериментальних груп досягли високого рівня ПТС і тільки 12% достатнього, то вже через рік, в умовах нової діагностичної технології та з дотриманням діагностичного підходу до всіх самостійних робіт 29% студентів постійно підтверджували своєю мотивацією до успіху й оцінками високий рівень професійно-творчої самостійності, а 53% – рівень достатній. Іншими словами, більше 80 % студентів за систематичного застосування експериментальної технології, без перевантажень і зайвих витрат часу стали спроможними вийти на нову якість самостійної творчої праці, виконуючи її на високому і достатньому рівнях. Аналогічні позитивні зміни зафіксовано під час виконання студентами окремих видів самостійної продукції творчого змісту.

Виявлена очевидна і достатньо висока кореляція між загальним розвитком професійно-творчої самостійності студентів і рівнем створених ними конкретних продуктів. Коефіцієнт кореляції (за Пірсоном) рівнів ПТС і рівнів виконання окремих творчих продуктів коливається між 0,69 і 0,82, що підтверджує незначні розбіжності і стабільну наявність постійних взаємозалежностей і взаємозв’язків між особистісними якостями (у цьому випадку рівні ПТС) і конкретними індивідуальними результатами діяльності.

Підвищення рівня ПТС в умовах нової діагностичної технології і відповідне вдосконалення конкретних видів самостійної діяльності студентів суттєво вплинуло на загальну якість знань цих студентів з усіх предметів: вона стала стабільною не нижчою 75%. У контрольних групах (за однакових умов, але без освоєння нової діагностичної технології) позитивні зрушення хоч і відбулися, завдяки вдосконаленню системи самостійних робіт та їх організації, але експерти визнали їх не такими суттєвими, як в експериментальних групах.

Проведений експеримент довів не тільки позитивні можливості діагностичного підходу в оптимізації самостійної діяльності студентів, але й виявив його певні дидактичні межі. Такий підхід підтверджував свою безперечну ефективність тільки в умовах комплексного підходу до організації професійно-творчої роботи студентів, тобто включення, крім якісного діагностичного інструментарію, таких дидактичних резервів для становлення творчого потенціалу, як: а) надання реальної самостійності студентам у виборі теми творчої роботи (що повинно бути вмотивованим, особистісно значущим чинником для суб’єкта діяльності), її мети, завдань, способів виконання і корекції, б) ствердження принципів гуманістичної творчої співпраці викладача і студентів, їх паритетного і конструктивного діалогу; в) підтримки авторських оригінальних позицій, які можуть і розходитись з думкою викладача, надання

студенту можливості обґрунтовувати свої розв'язки певних суттєвих суперечностей у цій роботі; д) творчого освоєння і власного (можливо, й неоднозначного) тлумачення студентами критеріїв певного виду самостійної роботи.

Таблиця 1

Динаміка якісних характеристик творчих продуктів і професійно-творчої самостійності студентів в експериментальних (173 студенти) і контрольних (178 студентів) групах під час застосування експериментальної діагностичної технології (%)

	Рівні досягнень															
Продукти професійно-творчої дільності студентів	**Високий**				**Достатній**				**Середній**				**Початковий**			
	Експ.		Контр.		Експ.		Контр.		Експ.		Контр.		Експ.		Контр.	
	Еп.	Ек.	Кп.	Кк.	Еп.	Ек.	Кп.	Кк.	Еп.	Ек.	Кп.	Кк.	Еп.	Ек.	Еп.	Ек.
1. Мотиви досягнень	17	38	18	23	27	56	28	36	56	6	54	41	–	–	–	–
2.Наукові доповіді	18	35	19	22	29	57	33	42	53	8	48	36	–	–	–	–
3. Наукові реферати	7	26	9	14	15	60	16	34	66	14	62	49	12	–	13	3
4. Фахові творчі задачі	5	29	7	12	26	56	22	31	51	15	49	45	18	–	22	12
5. Професійно-творчі проекти	11	33	10	16	13	54	14	21	49	11	51	47	27	2	25	16
6. Досягнення в самодіагностиці та самокорекції	–	41	–	10	–	53	–	11	67	6	68	70	33	–	32	9
7. Зміни інтегративної характеристики професійно-творчої самостійності	7	29	8	11	12	53	15	27	48	18	50	46	33	–	27	16

Примітка: Експ. – експериментальні групи, Контр. – контрольні групи;

$Е_п$ $К_п$– констатувальні результати;

$Е_к$ $К_к$– кінцеві результати після завершення експерименту.

З іншого боку, експеримент підтвердив незамінність повноцінного діагностичного підходу в системі інших організаційно-дидактичних чинників для забезпечення оптимізації самостійної роботи, особливо професійно-творчого спрямування. Доведено, що системний підхід до діагностичної технології, забезпечення її детальним критеріальним апаратом, застосування діагностичного прозорого та зрозумілого для виконавців інструментарі

юпрактично на всіх етапах самостійної діяльності студентів; інтеграція діагностичних операцій з гуманістичним, суб'єктним підходом та евристичним навчанням забезпечують безперечно позитивні результати в оптимізації самостійної праці студентів. Вилучення діагностичної технології за наявності інших, зазначених вище, чинників незмінно негативно впливало і на перебіг, і на результативність самостійної роботи, особливо на професійно-творчу діяльність студентів – основний чинник набуття ними справжньої освіченості, креативності та фахової компетентності.

Таким чином, проведене дослідження довело коректність висунутої гіпотези, теоретичну і практичну цінність авторської концепції і застосованої технології діагностики самостійної діяльності студентів, її суттєвої оптимізації.

Позитивні результати стали наслідком не тільки впровадження інноваційної діагностичної технології, але й комплексу педагогічних умов, які супроводжували її впровадження. По суті діагностика була підпорядкована принципам евристичного, особистісно зорієнтованого навчання – суб'єктності, творчості, особистісної значущості предмета діяльності, творчої самореалізації, модульності (завершеності) навчальних операцій, гуманістичних, паритетних відносин викладача і його вихованців. І сам діагностичний підхід до самостійної праці став дійовим органічним принципом евристичної гуманістичної освіти.

Не претендуючи на повне розв'язання проблеми оптимальної діагностики самостійної творчої праці студентів, вважаємо перспективними для педагогічної науки і практики подальші дослідження названої проблеми у напрямі виявлення оптимального співвідношення репродуктивних і креативних тестів для вимірювання й оцінки різних видів самостійної роботи студентів, подальшу розробку й удосконалення діагностичного інструментарію для всебічної, об'єктивної та надійної оцінки всіх видів самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басков А.Я., Туленков Н.В. Методология научного исследования – К.: МАУП, 2002. – 216 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского гос. ун-та, 1983. – 173 с.
3. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості. – Суми: Мрія, 1995. – 212 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи: Навч. посібник / За ред. В.І. Лозової. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
5. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: Монографія / В.П. Андрущенко, С.О.Сисоєва, Н.В. Гузій, Н.В. Кічук, В.Ф. Хомич, М.О. Лазарєв, Л.О. Мільто, Р.Х. Вайнола /

За ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
6. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навч. посібник. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
6. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.– 224 с.
7. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
8. .Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21 – 29.
9. 10.Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Высш. шк., 1982. – 223 с.

УДК 378.8:811.161.1’243

В.А. Завгородний
Сумской государственный университет

НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД К МЕТОДИЧЕСКОМУ ОПИСАНИЮ КАТЕГОРИИ ВИДА РУССКОГО ГЛАГОЛА

Серьезной проблемой для иностранных учащихся, которые изучают русский язык, являются сложности в содержании и оформлении категории вида. В статье анализируется нетрадиционный подход в организации работы над усвоением этой лексико-грамматической категории, который нашел свое отображение в новом учебно-методическом пособии.

Complications in contents and conception of verb’s aspect are a serious problem for a foreign students. The article considers untraditional approach in organization of prosecution of mastering of this category in a new manual.

Коммуникативные потребности субъектов обучения русскому языку как иностранному, мотивация их учебной деятельности, временные рамки обучения, контингент и образовательный ценз студентов-иностранцев на современном этапе претерпевают значительные изменения. В связи с этим остро встает задача внесения соответствующих коррективов как в учебный процесс в целом, так и в технологии обучения, задача создания принципиально новых учебных и учебно-методических пособий [5, 11].

Целью статьи является освещение нового подхода к созданию учебной книги для студентов-иностранцев, интенсифицирующей процесс усвоения ими наиболее трудных аспектов русского языка, в частности вида глагола. В методике преподавания русского языка как иностранного существуют различные подходы в обучении русской аспектологии [1; 3; 4; 6]. На кафедре

русского языка Сумского государственного университета было создано учебно-методическое пособие, в котором нашло отражение новое видение обучения студентов-иностранцев грамматике русского глагола (Глагольная тетрадь / Под редакцией В.А. Завгороднего: Учебное пособие. – Сумы: Издательство СумГУ, 2007). Нетрадиционный подход в описании и организации лингвистического материала, особенности композиции грамматического словаря позволяют говорить об опыте создания учебно-методического пособия нового поколения. Этим и обусловлена актуальность этой статьи.

Авторы пособия ставили цель осуществить системный подход к описанию русского глагола в методических целях, обобщить необходимый для студента грамматический материал, сочетая при этом различные методические приёмы и тактики, поскольку представление всей глагольной микросистемы в разнообразных ракурсах позволяет проводить обучение студентов разного уровня подготовки на базе многопланового сравнения и сопоставления языковых реалий. Пособие ориентировано на учащегося как на субъекта обучения, самостоятельно планирующего свою учебную деятельность по принципу “я учусь”, а не “меня учат”. Авторы презентуют теорию в виде простых и понятных правил, причем информация подается таким образом, что переход от правила к правилу, от одной темы к другой позволяет студентам видеть тесную взаимосвязь лингвистических явлений. Формы подачи теоретического материала, которые используются в пособии, способствуют экономии учебного времени, развитию логического мышления студентов, обогащению их лексикона. В пособии содержится большой материал по сопоставительному переводу с русского языка на английский и арабский.

В основу описания грамматических явлений положены такие методические принципы:

1) критерий **полноты** описываемого явления путём выделения признаков, существенных с точки зрения коммуникативных потребностей субъекта обучения, этапа и вида учебного процесса;

2) критерий **коммуникативной целесообразности**, согласно которому выделяются в первую очередь опорные теоретические знания, являющиеся базовыми для активизации речевой деятельности и для расширения лингвистической информации в дальнейшем;

3) критерий **ревалентности**, который предполагает, что описываемое грамматическое явление рассматривается в первую очередь с точки зрения его функционирования в речи (это делает возможным практическое применение

презентуемой грамматической информации без дополнительного обращения к другим справочным материалам);

4) критерий **доступности** грамматического материала, соответствие подачи информации уровню лингвистической компетенции обучаемых, типу и этапу обучения.

Безусловно, не весь грамматический материал имеет одинаковую методическую значимость. Грамматические категории лица, времени и наклонения, имея прозрачную семантику и регулярное оформление, усваиваются иностранными учащимися относительно легко. Наибольших усилий требует работа над базисным материалом – грамматическими средствами, операциями, функциями и понятиями, выступающими в качестве исходной основы для подачи и усвоения базирующегося на них однотипного грамматического материала. Наиболее сложна для иностранца лексико-грамматическая категория вида, которая, по словам В.В. Виноградова, является "ареной сложного взаимодействия грамматического и лексического в глагольном слове" [2, 171].

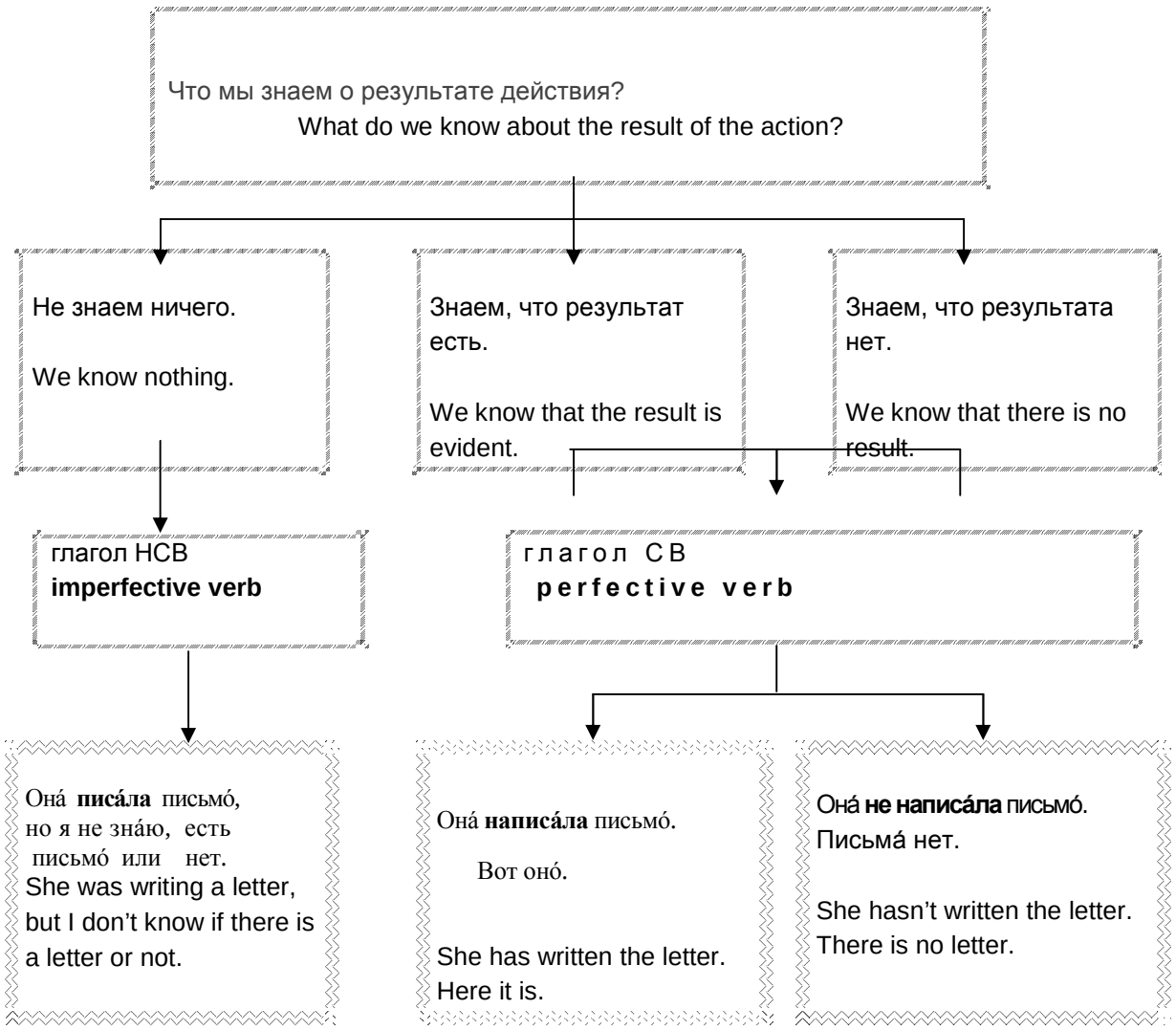
Категория вида является ядром аспектуальности в русском языке и охватывает все формы глагола. Поле аспектуальности есть в каждом языке, и во всех языках присутствуют языковые средства, выражающие характер протекания действия, распределение его во времени. В тюркских языках отсутствует морфологически оформленная категория вида и основным средством выражения аспектуальных отношений служат способы глагольного действия. В немецком языке нет функционально-семантической категории аспектуальности, а есть лексические группы глаголов, передающие разные способы действия. Для китайского языка характерно то, что аспектуальное содержание высказывания в большинстве случаев выражается в содержании ситуации с опорой на контекстуальные средства. О категории вида в китайском языке нельзя сказать, что это категория глагола или сказуемого. Он обслуживает все высказывание в целом. В финском языке аспектуальный характер имеет оппозиция не глагольных форм, а падежей объекта, грамматически аспектуальность проявляется в высказываниях с переходными глаголами и тесно связана со значением объекта. Таким образом, вид русского глагола является специфической категорией, присущей только славянским языкам, и поэтому представляет значительную трудность для иностранцев.

Лексико-грамматическая категория вида, которая презентуется уже на начальном этапе обучения, сразу же после завершения вводно-фонетического курса, дополняется и расширяется по ходу введения нового лексического и

грамматического материала практически на каждом уроке. Эта категория формируется на основе нескольких видовых противопоставлений, которые лежат в основе её семантической природы, однако начальное представление о сущности вида целесообразно дать на базе глаголов результативного способа действия. Базовое видовое значение «наличие – отсутствие результата действия», которое можно считать универсальным, иллюстрируется в таблице-алгоритме.

Таблица 1

НСВ или СВ? Imperfective or Perfective?



В процессе работы над этим алгоритмом студенты сравнивают предложения с глаголами, тождественными в лексическом и грамматическом

отношениях и различающимися только видовыми признаками: «*Она **писала** письмо, но я не знаю, есть письмо или нет. Она **написала** письмо. Она **не написала** письмо*». Делается вывод о том, что глаголы совершенного вида кроме обозначения действия – процесса несут ещё и дополнительную информацию о наличии – отсутствии результата действия. Вопросы алгоритма сформулированы предельно лаконично, понятны без перевода, поскольку должны способствовать быстрой автоматизации мыслительных операций по определению вида глагола в контексте или по выбору глагола нужного вида в процессе порождения речи.

Работая с таблицами «Видовые пары» и «Показатели вида глагола», студенты выясняют, что принадлежность к виду может и не выражаться внешне, т.е. словоформа может не содержать морфемы, имеющей видовое значение; определять же средства перфективации-имперфективации возможно только в том случае, если есть в наличии видовая пара (за исключением глаголов совершенного вида с суффиксом -ну и, в большинстве случаев, глаголов несовершенного вида с суффиксами -ива/-ыва). Поэтому презентовать глагол на любом этапе обучения целесообразно в видовой оппозиции, как это представлено в табл. 2 и табл. 3, даже если одна из форм даётся для пассивного усвоения.

Таблица 2

Видовые пары As p e c t p a i r

что делать? → **НСВ** **imperfective verb** только процесс **the process only**	**в и д о в а я п а р а**			← **что сделать?** **СВ** **perfective verb** процесс + результат process + result
	ЧИТАТЬ	–	**про**читáть	
	МОЧЬ	–	**с**мочь	
	ВИДЕТЬ*СЯ*	–	**у**вúдеть*ся*	
	ПОВТОРЯТЬ	–	повтор**и́**ть	
	ИЗУЧАТЬ	–	изуч**и́**ть	
	ОБМА НЫВАТЬ	–	обма**ну́**ть	
	ПОКА ЗЫВАТЬ	–	показ**а́**ть	
	БРАТЬ	–	взять	
	a s p e c t p a i r			

Таблица 3

Показатели вида глагола Markers of the Aspect of the Verb

буквы формы letters of the form		примеры examples		примечания notes
НСВ imperfective aspect	**СВ** perfective aspect	**НСВ** imperfective aspect	**СВ** perfective aspect	
-ыва **-ива** **-ва**		подпи́с**ыва**ть спраш**ива́**ть да**ва́**ть	подписа́ть спроси́ть дать	как правило as a rule
	-ну	крича́ть толка́ть	кри́к**ну**ть толк**ну́**ть	как правило as a rule
-а	**-и**	изуча́ть реша́ть	изуч**и́**ть реш**и́**ть	в видовой паре within the aspect pair
нет приставки there is no prefix in the verb	**есть приставка** the verb has the prefix	чита́ть де́лать идти́ стро́ить	**про**чита́ть **с**де́лать **у**йти́ **по**стро́ить	в видовой паре; приставки часто изменяют лексическое значение глагола within the aspect pair, with prefixes often changing the lexical meaning of the verb
разные слова members of the aspect pair are different words		***брать*** говори́ть	взя́ть сказа́ть	редко seldom
разное ударение members of the aspect pair are formed by means of stress shift		***насыпа́ть*** ***разреза́ть***	насы́пать разре́зать	редко seldom

Большую помощь может оказать студенту знание слов, сочетающихся с глаголами определенного вида. “Критерий сочетаемости глагола в определенной видовой форме с лексическими показателями длительности, предельности и т.п. используется в аспектологии как надежный диагностический принцип при определении семантического потенциала совершенного и несовершенного вида” [7, 176].

В таблице «Слова-сигналы глаголов НСВ» представлены такие лексические единицы, которые отражают характер протекания действия и которые являются всегда или преимущественно маркерами глаголов несовершенного вида. Приводятся не только лексические, в большинстве своем обстоятельственные распространители, объединенные по семантическому принципу; в таблицу включены фазовые глаголы, обозначающие начало, конец и протекание действия (*начинать*, *заканчивать*, *прекращать* и т.п.), и глаголы,

выражающие нежелательность действия, запрет на него (*не советовать, не разрешать, не рекомендовать*). По характеру своего значения эти глаголы не могут сочетаться с глаголами совершенного вида. Наряду с обстоятельствами, которые ни при каких условиях не сочетаются с глаголами совершенного вида, приводятся и лексемы, которые могут сочетаться с такими глаголами в единичных случаях. Это связано с тем, что уже с самого начала формирования понятия о категории вида студенты постоянно встречают эти слова (*обычно, иногда, всегда, часто, редко, как долго, целый день, все утро* и т.п.) при глаголах несовершенного вида, а случаи сочетания с глаголами совершенного вида столь редки и семантические нюансы таких контекстов столь незначительны, что их можно считать несущественными для иностранца и игнорировать в учебном процессе (ср. *Я спал целый день. Я проспал целый день*). Что касается лексем-ориентиров глаголов совершенного вида, то все они при определенных семантических условиях, хотя и не так регулярно, могут сочетаться с глаголами несовершенного вида, и опираться на них с целью определения видовой принадлежности глагола нецелесообразно.

Знание и заучивание слов-сигналов глаголов несовершенного вида важно широко использовать на всех этапах обучения в качестве эффективного приёма определения видовой принадлежности глаголов. При этом следует особо указывать на то, что в родном языке студентов таких соответствий может и не быть. Так, к примеру, во французском языке обстоятельства времени, указывающие на неоднократные действия («всегда, обычно, никогда»), сочетаются с ограничительными временами, которые соответствуют русскому совершенному виду.

В учебном грамматическом словаре, который является второй частью пособия, видовые формы глагола подаются отдельными словарными статьями, так как могут относиться к различным словоизменительным моделям, например, глагол *заявлять* относится к модели 1Е, а его видовая пара *заявить* – к модели 2И. В графе «Вид» указывается вид анализируемого глагола: несовершенный вид с пометой НСВ, совершенный вид с пометой СВ. Для двувидовых глаголов приводятся обе пометы: же*н*иться, 2И -нюсь, -нится, НСВ, СВ.

В графе «Видовая пара» приводится видовая пара анализируемого глагола. Если это слово входит в лексический минимум, его описание следует искать по алфавиту в основном списке. Глаголы, которые не входят в лексический минимум, даются для пассивного усвоения. Они не включаются в основной список, выделяются курсивом и имеют указание на модель/группу: включ*а́*ть, 1Е -ает, НСВ, включ*и́*ть.

Создавая учебно-методическое пособие, мы исходили из того, что практическое овладение видами невозможно в "один прием". Для того, чтобы научиться правильно употреблять глаголы несовершенного и совершенного вида, студенту нужен обширный и разнообразный в лексическом отношении глагольный массив, работа над этой категорией должна носить сквозной характер и осуществляться на всех этапах обучения с учетом специфики каждого из них. Опыт работы с «Глагольной тетрадью» показал, например, что иностранные учащиеся начинают понимать до 60–70% материала, освоив не терминологическую, а именно видо-временную, в широком смысле слова, систему русского языка, характерную, в частности, для языка специальности. Внедрение нашего пособия в учебный процесс позволяет сделать вывод, что иностранных студентов необходимо обучать применять грамматические знания из области глагола для понимания текста специально и систематически. Актуализация уже полученных грамматических знаний и приобретение новых должны происходить постоянно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман И.М. Способы описания грамматического материала // Общая методика обучения иностранным языкам / Сост. А.Л. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991.
2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1972.
3. Волохина Г.А., Попова З.Д. Морфологическая парадигматика русского языка. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1983.
4. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. – М.: Просвещение, 1981.
5. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Первый сертификационный уровень. – М.: Изд-во РУДН, 2001.
6. Пулькина И.М. Справочник по русской грамматике. – М.: Просвещение, 1961.
7. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М.: Высшая школа, 1990.

УДК 371.134

О.І. Земка
Глухівський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ”

У статті розкриваються різні підходи щодо визначення і класифікації дослідницьких умінь студентів філологічних факультетів у вищих педагогічних навчальних закладах,

специфіка формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя української мови і літератури під час вивчення курсу "Історія української літератури" тощо.

In this article we expose different approaches to the definition and classification of the research skills of philological departments students in Higher pedagogical universities. Peculiarities of the research skills formation of future teacher of Ukrainian language and literature in the course "History of Ukrainian literature" are reveated.

У сучасних умовах відбувається переорієнтація підходів до системи національної освіти. На Підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 17 серпня 2007 року було визначено ряд перспективних завдань розвитку освіти України: „ ...формувати політику щодо зміни парадигми освіти... На рівні загальноосвітнього навчального закладу: забезпечити впровадження предметних та ключових компетентностей у навчальний процес за алгоритмом: знання, вміння – навички – ставлення – компетентності; широко використовувати в навчальному процесі творчі роботи школярів, а саме: проектні роботи, дослідницькі та інші форми творчої активності" [14, 7]. Таким чином, у професійній освіті майбутніх учителів, зокрема учителів української мови і літератури, основним завданням, на нашу думку, – підготувати компетентного, конкурентноспроможного вчителя-дослідника, котрий уміє мобільно реагувати на зміни в системі освіти, вільно орієнтуватися в науковій інформації та проводити актуальні дослідження, спроможний залучити учнів до творчої, науково-пошукової діяльності.

У сучасній науковій літературі проблемі педагогічного дослідження як складовій діяльності вчителя присвячені праці багатьох учених. Процес формування дослідницьких умінь розглядається в роботах А. Арсьонової, В. Литовченко, Н. Амеліної, Є. Барчук, Н. Яковлєвої, І. Бокарьової, І. Каташинської, М. Князян, В. Загвязінського, М. Князевої, Л. Левченко, К. Макагон, С. Балашової, Ю. Галатюк, А. Карлащук, О. Митрош, Т. Мишковської, Н. Недодатко, О. Рогозіна, М. Фалько, С. Яшанова та ін. Останнім часом значна увага приділяється також проблемі формування дослідницьких умінь в учнів загальноосвітньої школи (В. Алфімов, Ю. Галатюк, І. Жерносек, А. Карлащук, І. Кравцової, А. Леонтович, О. Микитюк, Н. Недодатко та ін.). Однак питання формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя української мови і літератури не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті проаналізувати різні підходи вчених щодо визначення дослідницьких умінь; з'ясувати місце і роль дослідницьких умінь у професійній підготовці студентів філологічних факультетів (на матеріалі курсу "Історія

української літератури”).

Для аналізу сутності поняття “дослідницькі вміння” розглянемо співвідношення і використання понять “уміння”, “діяльність”, “активність”, “поведінка”. Загальним у різних психолого-педагогічних підходах є поєднання вміння з діяльністю, тобто вміння розглядається як здатність належно виконувати певні дії, готовність до практичних дій [4, 338], як компонент і результат відповідної діяльності [3, 142].

Аналіз літератури дозволив визначити, що дефініція поняття “вміння” досить широко представлена у психолого-педагогічних дослідженнях. Науковці це поняття розглядають як здатність особистості виконувати діяльність (В. Крицький, В. Козаков, Г. Селевко, К. Платонов, О. Леонтьев, Є. Мілерян, Л. Спірін); компонент і результат діяльності особистості (М. Бурда, К. Платонов, М. Єрецький, Е. Пороцький); володіння прийомами діяльності (Ю. Бабанський); процес удосконалення діяльності (А. Акімова, Л. Ведерникова, Н. Яковлева); спосіб виконання діяльності (Ф. Гоноболін, О. Леонтьєв, М. Скаткін, О. Абдулліна, С. Максименко, В. Соловієнко); використання наявних знань та навичок у діяльності (В. Сластьонін, І. Раченко, А. Петровський, Е. Милерян, С. Кисельгоф, Л. Кудряшова, І. Харламов, П. Гапонов, В. Крутецький, О. Степанов, І. Якиманська, Н. Кузьміна, О. Савченко, С. Яшанов); здатність виконувати комплекс дій (А. Петровський, В. Онищук, Н. Голота, Б. Ашмарін, Е. Гур’янова, А. Пуні, П. Рудик); систему дій (Н. Недодатко, А. Алексюк, Є. Кабанова-Меллер, Н. Тализіна, В. Кулько, Т. Цехмистрова, О. Арделян, О. Іммамундінова, І. Лукаш, О. Острянська, Л. Ітельсон, О. Щербаков, А. Петровський, О. Щербина); спосіб виконання дій (Ф. Гоноболін, А. Деркач, А. Усова, А. Бобров, С. Кириленко, І. Лернер, Н. Левітов, О. Савченко, Є. Ільїн, Є. Мілерян, В. Козаков, Г. Костюк, О. Леонтьєв); регульовану дію (Л. Ітельсон); практичну дію (В. Ільїна, Є. Ільїн); розумову дію (Г. Люблинська, З. Ходжава); творчу дію (Б. Ломов, В. Онищук, І. Вікторов); готовність до виконання дій (Є. Бойко, М. Данілов, В. Кулько, Т. Цехмистрова, Н. Риков, С. Полторак); структуру дій (Г. Граник); система прийомів (М. Каган, Е. Кабанова-Меллер, Т. Ільїна, Л. Богоявленський, Н. Менчинська, Н. Бєлова, Є. Куришев, М. Пашкова); сукупність операцій (П. Блонський, С. Бондаренко, В. Крутецький, О. Матюшкін, Г. Щукіна, Т. Панасенко, Н. Білокінна, Л. Занков, І. Лернер, С. Кисельгоф); дію-операцію (М. Дяченко, Л. Кандибович, П. М’ясоїд).

А. Усова та А. Бобров поділяють уміння на дві великі категорії: уміння

практичного характеру та вміння пізнавального характеру, підкреслюючи цим їхній взаємозв'язок [11].

Звертають на себе увагу роботи авторів, які в класифікаціях виявляють зв'язки та взаємовідносини різноманітних груп умінь. У даному аспекті виділяються спеціальні вміння, уміння раціональної праці, інтелектуальні вміння. Уміння раціональної навчальної праці визначаються багатьма дидактами та психологами по-різному: пізнавальними (Є. Мілерян), навчальними (В. Репкін), навичками навчальної праці (Ю. Бабанський). Проте сутність цих умінь розуміється дослідниками однаково і полягає в самоорганізації, саморегуляції навчальної діяльності.

Поняття "дослідницькі вміння" і "дослідницька діяльність" пов'язані з близькими за змістом поняттями, які утворюють єдине семантичне поле: "інтелектуальна активність", "пізнавальна активність", "креативність", "допитливість", "дослідницька поведінка", "дослідницька ініціативність". З цієї точки зору дослідницькі вміння знаходиться в однакових позиція з такими фундаментальними поняттями, як інтелект, інтелектуальні вміння, творчість, учіння, і утворюють з ними нерозривний зв'язок.

Учені І. Каташинська, В. Успенський "дослідницькі вміння" розглядають як здатність особистості до самостійних спостережень, дослідів [12, 70], пошуку й пізнання як у теоретичній, так і в практичній галузях, осмислення й аналізу здобутої інформації, корекції на її основі подальшої професійно-дослідницької діяльності [7, 11].

Дещо інший підхід у науковців В. Литовченко [8, 39] та С. Балашової [2, 34], які у своїх кандидатських дисертаціях, присвячених проблемам формування дослідницьких умінь студентів, виділяють два підходи щодо трактування сутності цієї дефініції. По-перше, це здатність студентів ефективно виконувати дослідницьку, пошуково-перетворюючу діяльність в освітньому процесі. По-друге, це здатність здобувати нові знання, уміння і навички особистості, які сприяють професійному розвитку і саморозвитку, а також сукупність поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність студента до творчого, пошукового вирішення пізнавальних задач.

Варто зазначити, що М. Фалько визначає дослідницькі вміння майбутніх учителів як комплекс професійних якостей, які забезпечують готовність студентів вищих педагогічних закладів освіти виконувати цілеспрямовані, аналітико-синтетичні, діагностичні, пошуково-перетворюючі дії на основі практичного застосування систематизованих знань у процесі теоретичних та експериментальних розвідок у сфері музичного навчання та виховання

школярів. [13, 47].

О. Рогозіна під дослідницьким умінням розуміє таку діяльність студентів, що спрямована на процес перетворення отриманої інформації у знання, набуття нових знань і навичок, нової інформації про досліджуваний об'єкт, кінцевою метою якої є матеріалізація знань у професійній діяльності вчителя трудового навчання [10, 34 – 35].

У сучасній дидактиці використовуються поняття “навчальні дослідницькі вміння” та “педагогічні дослідницькі вміння” (або “дослідницько-педагогічні вміння”). Аналіз наукових досліджень з цієї проблеми дозволив визначити, що терміни входять до складу дефініції “дослідницькі вміння”.

Учені А. Іодко [5, 183], А. Карлащук [6, 38], Н. Недодатко [9, 29] під навчальними дослідницькими вміннями розуміють здатність учня виконувати розумові, практичні, інтелектуальні дії або вміння, які відповідають науково-дослідницькій діяльності та підпорядковуються логіці наукового дослідження, на основі знань і вмінь, набутих у процесі вивчення основ наук. В. Андреєв наголошує, що навчальні дослідницькі вміннями студентів – це вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах вирішення навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання [1, 107].

Аналіз наукових джерел дозволив виділити групи дидактичних умінь з варіативними назвами: аналітико-синтетичні, аналітичні, гностичні, дидактичні, діагностичні, загальні навчальні вміння, загальнопедагогічні, інтелектуальні, інформаційні, комунікативні, конструктивні, креативні, креативно-інноваційні, математичної обробки даних, методичні, операційно-логічні, навчально-інтелектуальні, навчально-інформаційні, навчально-організаційні, операційні, опис результатів дослідження, організаторські, організаційні, особистісні, перспективно-пізнавальні, пізнавальні, практичні, прикладні, прогностичні, прогностично-проектувальні, просвітительські, психологічні, розвиваючі, спеціальні.

На основі аналізу наукових джерел ми дійшли висновку, що в сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення дослідницьких умінь майбутніх учителів.

У процесі вивчення літературознавчих дисциплін доцільно, на нашу думку, формувати дослідницькі вміння студентів філологічних факультетів. Розглянемо специфіку науково-дослідної роботи майбутніх учителів української мови і літератури (на матеріалі курсу “Історія української літератури”) в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Одне з основних завдань даного курсу – навчитися глибоко й адекватно сприймати й аналізувати художній твір, визначати його ідейно-тематичний зміст, проблематику, особливості композиційної побудови та елементи сюжету на основі досягнень різних галузей наук. Наприклад, розглядаючи тематику ліро-епічних поем І. Франка, студентам пропонується виконати ряд завдань дослідницького характеру:

- З'ясуйте наукові погляди І. Франка на діяльність І. Вишенського.
- Проаналізуйте різні підходи літературознавців до трактування філософських проблем поеми "Мойсей" І. Франка.
- Визначте історичну концепцію твору "Мойсей" І. Франка.
- Розкрийте образ Б. Хмельницького (з поеми "На Святоюрській горі" І. Франка). У чому полягає схожість та відмінність головного героя поеми й історичної постаті?
- Проаналізуйте соціально-політичне життя України кінця XIX – початку XX ст. (на матеріалі поем "Панські жарти", "Похорон" І. Франка) та ін.

Під час вивчення теми "Публіцистика І. Франка" (змістовий модуль № 1) студенти II курсу розглядають основні літературознавчі, критичні погляди письменника: літературно-естетичні погляди вченого, концепцію реалізму І. Франка ("Література, її завдання і найважніші ціхи" (1878)); специфіку поетичної творчості ("Поезія і її становисько в наших временах. Студіум естетичне" (1876), "Літературні письма" (1876)); проблему естетики і мистецтва у художній творчості ("Літературні письма" (1876), "Критичних письмах о галицькій інтелігенції" (1878)); питання про природу художньої цінності та її оцінку, психологічні особливості творчої особистості та художньої творчості, історичні особливості теоретико-методологічного контексту тогочасної української та європейської науки ("Влада землі в сучасному романі" (1891), "Наше літературне життя в 1892 році" (1893), "Слово про критику" (1896), "Інтернаціоналізм і націоналізм у сучасних літературах" (1898), "Леся Українка" (1898), "Сучасні польські поети" (1899), "Юрій Брандес" (1899), "Михайло П. Старицький" (1902)); науково-дослідницьку зацікавленість проблемами психології ("Принципи і безпринципність" (1903), "Ювілей Івана Левицького (Нечуя)" (1905)) та ін. У процесі розгляду цієї теми слід звернути увагу на особливості опрацювання тексту наукової статті. Майбутні вчителі української мови і літератури досліджують структуру статей, специфічні наукові поняття і терміни І. Франка, процес доведення актуальності й істинності основної проблеми дослідження. Для цього студентам пропонується під час опрацювання тексту статті "Література, її завдання і найважніші ціхи"

виділити основні завдання літератури і довести їх актуальність у літературному процесі Західної України кінця XIX – початку XX ст.

Перші експериментальні дослідження показали, що у процесі вивчення курсу "Історія української літератури" у студентів I – III курсів формуються такі групи дослідницьких умінь: операційні вміння, зокрема вміння виділяти головне, суттєве, аналізувати художні твори, абстрагувати, систематизувати і класифікувати наукову інформацію, узагальнювати та формулювати висновки; інформаційні вміння, зокрема уміння аналізувати літературознавчі наукові джерела, працювати з книгою (виписування цитати, тези тощо), користуватися пошуковими системами мережі Інтернет, організовувати пошук даних і відомостей, структурувати дані.

У подальшому нашу роботу вбачаємо у розробці теоретичної моделі, рівнів сформованості та критеріїв оцінки дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Балашова С. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 274 с.
3. Бурда М. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи: Дис. … докт. пед. наук. – К.: 1994. – 430 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Иодко А. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 183 с.
6. Карлащук А. Формирование исследовательских умений школьников в процессе решения математических задач с параметрами: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Донецк, 2001.–242 с.
7. Каташинская И. Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе професиональной подготовки: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Київський університет ім. Т. Шевченка. – Киев, 1992. – 24 с.
8. Литовченко В. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск, 1990. – 197 с.
9. Недодатко Н. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2000. – 212 с.
10. Рогозіна О. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання: Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.02 – Теорія та методика трудового навчання. – Київ, 2007.
11. Усова А., Бобров А. Формирование в учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
12. Успенский В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1967. – 235 с.

13. Фалько М. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет культури і мистецтв. — К., 2005. – 205 с.
14. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді Міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. – 2007. – № 59, 10 серпня. – 34 с.
15. Яковлева Н. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики): Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1983. – 240 с.

УДК 378.041 – 371.214.46:811.161.1

О.П. Конек

Сумской государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматривается роль художественных текстов в формировании лингвокультурогической компетенции студентов-иностранцев, предложен комплекс заданий, направленных на овладение иностранными учащимися этими умениями.

In the article the role of fiction texts is examined in forming of lingvo-culturological competence of students-foreigners, the complex of tasks, aimed at formation of these skills is offered.

В практике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, в настоящее время все больше внимания уделяется проблеме формирования культурологической компетенции обучаемых. Актуальность данной проблемы связывается, с одной стороны, с ролью культуры «как системы ценностей, используемых в качестве содержания образования» [5], а с другой – с возможностями иностранного языка в развитии личности обучаемого, расширения его культурного пространства. Отмечается также важность культурологических знаний при изучении иностранного языка как компонента, обеспечивающего диалог двух культур – родной и изучаемой [6, 21].

Исследования современных лингвистов посвящены изучению разных аспектов культурологической компетенции. Так, в работах В.Г. Елизаровой и С.В. Ивановой освещаются вопросы специфики культурологической информации, ее видов [1; 3], Р.Р. Тазетдинова рассматривает характерные особенности национально-культурного компонента, его место в структуре языкового концепта [8], предметом научных изысканий Ю.Е. Прохорова

является проблема национальных социокультурных стереотипов речевого общения и их роль в обучении русскому языку как иностранному [7].

На основе лингвистических исследований в методике разрабатываются различные методы и приемы формирования необходимого уровня культурологической компетенции, среди них – семантизация языковых единиц и их включение в речевую ситуацию, лингвокультурологический комментарий и др.

Вместе с тем важнейшим источником изучения иноязычной культуры является художественный текст, феномен национальной культуры. Еще Л.В. Щерба отмечал первостепенное значение художественных текстов для обучения восприятию, пониманию фактов изучаемого языка. В данной статье будут рассмотрены формы работы с художественным текстом, направленные на формирование культурологической компетенции обучаемых. Применительно к нашему исследованию более точным будет термин «лингвокультурологическая компетенция», поскольку именно язык – основное средство хранения и передачи информации, в том числе культурологической.

В методике к лингвокультурологическим умениям относят умения, обеспечивающие усвоение понятийного значения и лексического фона языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики.

1. На уровне понятийного значения – это:

1) умение соотнести материальный образ безэквивалентного слова с его понятием, фразеологизма с его идиоматическим значением, афоризма с его смысловым значением;

2) умение выделить необходимый круг языковых единиц, важных для раскрытия той или иной страноведческой темы (подтемы, единицы информации).

2. На уровне лексического фона – это:

1) умение накапливать страноведческие сведения, отражающие непонятийные доли фона слова (безэквивалентного, фонового);

2) умение сопоставлять сферы фонового слова русского и родного языков;

3) умение устанавливать связь ключевого слова (безэквивалентного, фонового) с соответствующими атрибутивными, именными и предикативными сочетаниями, имеющими национально-культурную семантику;

4) умение выстроить тематический ряд вокруг ключевого слова (безэквивалентного, фонового);

5) умение связывать лексему слова (безэквивалентного, фонового) с возникающими ассоциациями в виде предикативных сведений на основе знания

лексического фона этого слова [1, 26 – 27].

Выработка указанных умений происходит постепенно, достижение зрелого уровня требует длительного обучения чтению художественных текстов.

Для более адекватного восприятия текста, с целью выяснения предречевой ситуации, применяется специальная система предтекстовых упражнений, которые прежде всего направлены на моделирование лингвокультурологических фоновых знаний, необходимых для восприятия конкретного текста. Это могут быть сведения об авторе и времени написания произведения, о политических, социальных, этических, философских проблемах, волновавших писателя и его современников; о формах культуры общества, запечатленных в произведении. Иностранный учащийся должен владеть определенным набором единиц языка с национально-культурным компонентом семантики (слово, фразеологизм, афоризм); понимать экстралингвистический, страноведческий смысл реляционных единиц художественной речи; реагировать на коннотативное, эмоционально-символическое значение слов, образовавшееся в рамках данной национальной культуры.

Для корректного прочтения текста необходимы такие предтекстовые упражнения, которые были бы направлены на выработку механизмов чтения, на развитие языковой догадки, на расширение потенциального словаря (в том числе и за счет формирования навыков семантизации культурологически окрашенных слов в контексте).

Особое значение при работе над художественным текстом имеет последовательность решения речевых задач. Без осмысления сюжета произведения непродуктивно заниматься выявлением проблемного содержания. Поэтому в притекстовых заданиях студенты получают целевую установку на извлечение информации, помогающую раскрыть идейный смысл текста.

Послетекстовые задания выводят студента уже на более высокий уровень восприятия текста (когда имплицитное содержание, выводящееся из намерений автора текста, эксплицируется) – уровень смысла.

Рассмотрим формы работы, способствующие формированию лингвокультурологических умений обучаемых, на примере комплекса заданий к учебному художественному тексту «Дуэль» (по А. Грину).

Предтекстовые задания.

I Снятие лингвокультурологических трудностей путем моделирования у обучаемых культурологических фоновых знаний, необходимых для восприятия текста.

1. Сообщение кратких сведений об авторе.

А. Прочитайте текст «А. Грин». Ответьте на вопрос: «Что отличает А. Грина как писателя?»

Грин – литературный псевдоним выдающегося русского писателя-романтика Александра Гриневского.

А. Грин родился в 1880 году в семье бухгалтера городской больницы. Детство его было тяжелым, отец зарабатывал мало, семья была большая, рано умерла мать. Но было одно «богатство» – большая библиотека. И мальчик жил в мире книг. Он рано научился читать, особенно любил фантастику и приключения, мечтал о морских путешествиях.

Начальную школу Грин не посещал, получил достаточные знания дома. Учился в училище. Учителя отмечали у него большие способности к гуманитарным предметам. С 10 лет начал писать стихи.

Но Грина манило море и дух странствий, и 16-летний юноша едет к морю, в Одессу, чтобы поплыть в неведомые страны. Однако плавал он недолго. А потом начались скитания. Грин объездил всю Россию, сменил множество занятий: был моряком, рабочим, золотоискателем, лесорубом... И везде занимался самообразованием, интересовался открытиями в науке и технике.

Два раза А. Грин был арестован за политическую агитацию и сослан. После ссылки жил в Петербурге. Жизнь его была трудной и драматичной, и первые произведения писателя отражали эту жизнь. Это были бытовые, реалистические рассказы и повести. Но очень скоро победил Грин-романтик.

В 1920-х – начале 1930-х годов вышли в свет его большие романтические произведения «Алые паруса», «Золотая цепь», «Дорога никуда» и десятки рассказов.

Жизненные невзгоды не покидали А. Грина до самой смерти. Умер он в 1932 году в Старом Крыму.

А. Грин – выдающийся художник-романтик. Свою страну воображения он стремился представить живой реальностью. Он говорил: «До конца дней моих я хотел бы бродить по светлым странам моего воображения».

Грин писал о романтической, чистой и верной любви. Героев писателя ведут на подвиги честность, бескорыстие, дружба. Их искания и борьба ведутся во имя справедливости и добра. Грин верит в неограниченные возможности человека.

Б. Читали ли вы книги писателя? Видели ли фильмы, снятые по его произведениям?

2. Выявление и семантизация лингвокультурологических объектов, функционально значимых для понимания идейно-художественного содержания произведения.

А. Ориентировка во временном плане.

Преподаватель сообщает, что события рассказа происходят в современную писателю эпоху. Это было время благородных людей и поступков, когда значимы были понятия «честь» и «достоинство», когда еще свежи были воспоминания о том, как честь защищали на дуэли. Это было время ученых-одиночек, время расцвета науки, культуры, переломное время, время экспериментов и поиска человеком своего места в мире.

1. Прочитайте слова и словосочетания. Если среди них есть незнакомые вам слова, найдите их значение по словарю.

Дуэль, дуэлянт, секундант, поединок, оружие.

Б. Ориентировка в месте действия.

Ориентировка во многом зависит от понимания слов и словосочетаний, отражающих реалии жизни героев.

1. Познакомьтесь с объяснением слов и словосочетаний.

Аллея, -и, ж. Дорога с рядами деревьев, посаженных по обеим сторонам.

Бульвар, -а, м. Широкая аллея по городской улице, обычно посередине.

Кабинет, -а, м. Комната для занятий, работы.

Дама, -ы, ж. Женщина из интеллигентских, обычно обеспеченных городских кругов (устар.).

Сударыня, -и, ж. Госпожа (употребляется как вежливое, иногда ироническое обращение).

Милостивый государь (устар.) – вежливое обращение.

Домашние, -их. Члены семьи (разг.).

Эликсир, -а, м. У средневековых мистиков – чудодейственный напиток, якобы способный сохранить молодость [3].

II Снятие языковых трудностей.

1. Все ли слова в данном тематическом ряду вам понятны? Значение незнакомых слов найдите по словарю.

Жребий, судьба, орел и решка.

2. Найдите общий корень в словах. Значение незнакомых слов уточните по словарю. Что значат словосочетания «вечное небытие», «эликсир бессмертия»?

Быть – бытие, небытие.

Смерть – смертный, бессмертный, бессмертие.

3. Понятна ли вам разница в значении глаголов?

Ожидать – поджидать, объяснить – объясниться, застрелить – застрелиться, решать – решаться, восхитить, предвосхитить.

Притекстовые задания. Сообщается коммуникативная установка, создающая условия для прогнозирования содержания текста.

1. Прочитайте рассказ, постарайтесь понять его содержание. О какой дуэли говорит автор?

Послетекстовые задания.

I Проверка общего понимания содержания.

1. Прочитайте вопросы. Ответьте на них одним словом – «да» или «нет».

– В рассказе говорится о вызове на дуэль, а потом об отказе от нее?

– Действие рассказа происходит весной? Зимой? Осенью?

– Герой рассказа – инженер? Врач? Ученый? Ученый-изобретатель?

– Ученый предложил в качестве оружия на дуэли пистолет? Шпагу? Эликсир бессмертия?

– Героиня отказалась от дуэли, потому что простила ученого? Испугалась?

II Проверка понимания фактического содержания.

1. Найдите в тексте:

а) описание внешности Исаака Феринга;

б) описание встречи Евгении Дик с Исааком Феринго м;

в) ту часть диалога героев, где Евгения Дик объясняет причину, почему она искала встречи с ученым;

г) ту часть текста, где звучит формулирование автором главной идеи рассказа.

2. Прочитайте план рассказа «Дуэль». Достаточно ли полно он передает содержание?

1. Встреча Исаака Феринга и Евгении Дик.

2. Рассказ героини.

3. Предложение Исаака Феринга.

4. Отказ от дуэли.

III Проверка понимания идеи произведения.

1. Как вы думаете, почему в речи героев так много устаревших слов?

2. Как вы думаете, почему, узнав о причине, по которой Евгения Дик хотела его убить, Исаак Феринг сказал: «Это жестоко и глупо, сударыня»? Это мнение только Феринга? Какова позиция автора?

3. Как вы думаете, почему ученый выбрал как оружие эликсир бессмертия?

4. Как вы понимаете последние слова Исаака Феринга в рассказе: «Да, это – страшнее смерти!»?

В результате организованного таким образом процесса лингвокультурологического прочтения художественных текстов студенты должны приобрести следующие умения:

1) в чтении – свободно читать «про себя» без словаря художественный текст определенного объема; уметь ориентироваться в содержании текста, устанавливать причинно-временные связи событий; знать основных героев;

2) в говорении – владеть лексико-грамматическим минимумом, необходимым для выражения коммуникативных интенций, уметь развить сюжетную линию текста, уметь доказать, опровергнуть, подтвердить и оценить, дать аргументированную оценку поступкам героев, высказывать свое мнение о проблематике художественного произведения, выявлять позицию автора, уметь выражать свое отношение к прочитанному;

3) в письменной речи – уметь описывать портрет героя, написать сочинение на тему «Почему мне понравился/не понравился художественный текст», дописать, если позволяет ситуация, продолжение сюжетной линии текста.

Из сказанного выше можно сделать вывод, что в современной практике преподавания русского языка в иностранной аудитории необходимо активное использование художественных текстов как средства формирования необходимых умений межкультурной коммуникации обучаемых, а также как средства для развития других видов речевой деятельности. Следует, на наш взгляд, продолжить изучение вопросов, связанных с проблемами оценки уровня межкультурной компетенции, с возможностью создания комплексных методических материалов, объединяющих языковое, речевое и культурное содержание на разных этапах обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика (опыт исследования понятия в методических целях). – СПб., 2000.
2. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1988. – 152 с.
3. Иванова С.В. Культурологический аспект языковых единиц. – Уфа, 2002.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – 14-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1983. – 816с.
5. Пассов Е.И. Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/mag_arch.html?id=207.

6. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Барабанова. – М.: Русский язык, 1990. – 230 с.
7. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М., 2003.
8. Тазетдинова Р.Р. Структура языкового концепта и место национально-культурного компонента в ней // Русский язык за рубежом. – 2006. – С. 75 – 79.

УДК 373.1.013

О.Б. Кривонос
Сумський медичний коледж

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ, РЕЗУЛЬТАТИ

У статті розглядається характеристика професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів, проблеми їх формування та результати проведеного педагогічного експерименту із розв'язання цієї проблеми.

This article is devoted to the characteristic of the professional and creative skills of the medical college students, problems of their formation and results of the pedagogical experiment on solving this problem.

Проблема якості підготовки медичного працівника є виключно актуальною і потребує постійного вдосконалення. За даними трьох незалежних досліджень тільки третина випускників вітчизняних вищих медичних закладів підготовлені на рівні розвинутих професійних умінь і вміє вирішувати основний вид сучасних професійних завдань у великому розмаїтті їх нетиповості. А решта мають лише певний рівень знань і навичок, але не вміють у достатній мірі оперувати ними, розв'язувати ускладнені задачі з діагностики, лікування, надавати невідкладну допомогу. Саме тому умови і технології формування вмінь потребують особливої уваги в педагогічному процесі [6]. Крім того, виявлена суперечність між обов'язковим оволодінням галузевими освітніми стандартами, що на сьогодні передбачають широкий спектр власної творчості, та недосконалістю належних дидактичних способів формування необхідних професійно-творчих умінь фахівця.

Сучасні дослідження проблеми формування професійно-творчих умінь майбутніх фахівців ґрунтуються на концептуальних засадах професійної творчості.

На основі аналізу наукових досліджень зроблено висновок про сутність і змістовну характеристику творчих умінь. У наукових джерелах поняття "творчі вміння" тлумачиться як:

- новий “сплав” знань, навичок, досвіду і творчих можливостей людини (Н. Кузьміна) [4];
- властивість людини на основі знань і навичок успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання (Є. Мілерян) [7];
- володіння такою діяльністю, яку треба здійснювати не автоматично, а з творчим використанням знань і навичок (Л. Барабанщиков, С. Сисоєва, Л. Спірін, О. Щербаков) [1; 8; 9; 11];
- операції інтелектуальної власності з істотною ознакою узагальнень, унаслідок чого вони реалізуються у змінених і різноманітних ситуаціях (Г. Щукіна) [12].

Основними властивостями творчих умінь визначаються їх усвідомленість, узагальненість, гнучкість, що дає можливість індивіду швидко переключитися з одного способу дій на інший, що так важливо у професійній діяльності майбутнього фахівця медицини.

Професійно-творчі уміння визначаються як:

- реалізовані здібності, які є фактором створення нового у професійній діяльності (Г. Гущина) [2];
- інтегрована багаторівнева професійно значима характеристика особистості та її професійної діяльності (У. Толипов) [10];
- найважливіший показник професійної майстерності людини, засіб успішної і свідомої творчої діяльності (В. Дружиніна, В. Шадріков) [3].

Таким чином, можна розглядати професійно-творчі уміння як ядро фахової компетентності фахівця, прояв професійно-творчої самореалізації і творчого потенціалу особистості, нарешті, як засіб реалізації творчих здібностей і умову їх подальшого розвитку.

Узагальнивши психолого-педагогічні дослідження, зваживши вимоги галузевих стандартів освіти, урахувавши власний викладацький досвід, ми визначили *професійно-творчі уміння (ПТУ) майбутнього фахівця медицини як внутрішньо значиму, сформовану в діяльності здатність особистості до власної трансформації й інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок під час розв’язання нестандартних задач професійної медичної діяльності.*

Відповідно до вимог діяльності сучасного медичного працівника спектр професійних умінь є досить широким і специфічним. Проаналізувавши вимоги освітньо-професійних програм (ОПП) та освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) медичних галузевих стандартів освіти, які є основними нормативними документами, що програмують і визначають якість підготовки фахівців, ми систематизували основні професійно-творчі вміння майбутнього

медичного працівника за змістом професійної діяльності та сформували їх у чотири блоки: 1) дослідницькі (діагностичні, прогностичні, конструктивні); 2) операційні; 3) рефлексивні; 4) комунікативні, що відповідає специфіці діяльності фахівця медицини.

Психолого-педагогічні джерела, крім загальної постановки питання, не дають задовільної відповіді на питання, що стосується можливих способів формування ПТУ майбутніх фахівців медицини, технологічних підходів до цього процесу. Тому в дослідженні розвинуто дидактичні характеристики інтегрованої евристично-модульної технології навчання, яке відповідає основним принципам гуманістичної особистісно зорієнтованої освіти та забезпечує основні дидактичні чинники формування професійно-творчих умінь, а саме: а) створення дидактичних умов для творчості і творчої взаємодії студентів і викладача; б) збільшення обсягу самостійної творчої діяльності у навчальному процесі; в) ґрунтовну опору на евристичне мислення студентів та їх життєвий досвід; г) посилення мотивації до пізнавально-творчої діяльності студентів за допомогою різних способів, зокрема трансляції власного творчого досвіду викладача і студентів; д) забезпечення не тільки творчого, але й завершеного характеру діяльності з обов'язковим з'ясуванням якості досягнутого результату у вигляді сформованих ПТУ; ж) застосування критеріально-діагностичного та рівневого підходу для визначення сформованості професійно-творчих умінь студентів.

У дослідженні визначено такі послідовні етапи розвивальної пізнавально-творчої взаємодії викладача та студентів в евристично-модульному навчанні: 1) спонукально-мотиваційний етап, головна мета якого – самостійне конструювання студентом власних професійно-значущих, усвідомлених мотивів майбутньої діяльності; 2) первинне освоєння та самостійне поглиблення теоретичних знань, що передбачає власну трансформацію й узагальнення студентом основних понять, закономірностей за допомогою різних механізмів творчої діяльності; 3) практичні професійно спрямовані творчі роботи студентів та проведення професійної практики, де за допомогою евристичних способів діяльності створюється власний освітній творчий продукт студентів у вигляді їх професійно-творчих умінь; 4) самостійні евристичні та креативні роботи завершеного характеру, направлені на створення особистісно значущих професійних продуктів у вигляді власних творчих проектів на основі сформованих умінь пізнавально-творчої професійної діяльності; 5) педагогічна діагностика сформованих професійно-

творчих умінь, що здійснюється за конкретними, зрозумілими і привабливими для студента критеріями шляхом розв'язання нестандартних задач, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю [5].

В експерименті всі етапи евристично-модульної технології тісно поєднувалися між собою, створюючи нерозривний ланцюг логічно взаємопов'язаних форм і методів пізнавально-творчої діяльності.

З'ясовано найбільш доцільні методи діяльності для формування ПТУ студентів медичного коледжу в рамках евристично-модульної технології навчання. Це метод розв'язання евристичних задач професійної медичної діяльності, дослідницький і проектний методи. Пізнавально-творча діяльність студентів організовувалась шляхом використання таких форм організації навчального процесу, як навчання у співробітництві, робота студентів у малих групах під час практичних занять, різнорівневе навчання.

Якщо характеризувати процес наповнення реалізованих етапів евристично-модульної технології різноманітними видами евристичної діяльності**,** то до них ми відносили: конструювання власних мотивів студентів до медичної діяльності; евристичну бесіду; власну трансформацію основних професійних медичних визначень, тлумачень, закономірностей; зіставлення, порівняння, узагальнення основних ознак будови та функції органів, патологічних процесів; генерацію ідей; розвиток емпіричних знань до рівня теоретичних; розв'язання діагностичних та евристичних професійних медичних задач; моделювання виробничих ситуацій майбутньої професійної діяльності; залучення результатів пошуково-дослідницької роботи студентів до розв'язання проблем лікувальних закладів тощо.

Застосована технологія вимагала чіткої і вичерпної процесуальної й психологічної завершеності, яка неможлива без ґрунтовної педагогічної діагностики, оскільки кваліфікаційною характеристикою галузевих стандартів освіти кінцевою метою підготовки фахівців зазначено формування вміння майбутніх медичних працівників розв'язувати професійні діагностичні та евристичні задачі діяльності, випробувано комплекс діагностичних процедур для об'єктивної оцінки ПТУ студентів медичних коледжів розв'язувати евристичні задачі професійної діяльності на пошуково-виконавчому (початковому), евристичному (достатньому) та творчому (креативному) рівнях.

Показниками сформованості ПТУ студентів медичних коледжів були визначені: а) для дослідницьких діагностичних ПТУ: критичний аналіз і оцінка професійної ситуації (задачі), виявлення проблем і суперечностей у діагностично-лікувальному процесі, визначення головних ознак хвороби, аналіз

клінічних, лабораторних, інструментальних обстежень, постановка попереднього діагнозу; б) для дослідницьких прогностичних ПТУ: самостійне осмислення та переформулювання медичної творчої задачі, пояснення її мети, визначення моделі надання медичної допомоги, прогноз перебігу патологічного процесу; в) для дослідницьких конструктивних ПТУ: складання власного оригінального плану вирішення творчої професійної задачі з надання медичної допомоги пацієнту; г) для операційних ПТУ: володіння механізмами творчої діяльності у процесі розв'язання нестандартної професійної задачі, динамічне спостереження за перебігом патологічного процесу, оперативна корекція лікувальної діяльності; ґ) для рефлексивних ПТУ: проведення діагностичних операцій і самооцінки сформованих умінь, наявність самостійних висновків і узагальнень, адекватна оцінка власної лікувальної діяльності; д) для комунікативних ПТУ: здатність ефективно співпрацювати з іншими студентами та викладачем під час розв'язання професійно-творчих задач, здатність вести діалог із хворим, займати адекватну позицію, переконувати.

Статистична обробка результатів експерименту та їх аналіз дозволила визначити ефективність формування ПТУ студентів медичних коледжів в обраному інноваційному полі евристично-модульної технології (див. табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнена характеристика рівнів сформованості професійно-творчих умінь студентів медичного коледжу (%)

(120 студентів експериментальної групи, 117 контрольної)

Блоки та зміст професійно-творчих умінь	Рівні сформованості професійно-творчих умінь					
	Пошуково-виконавчий		Евристичний		Творчий	
	Екс гр.	Конт. гр.	Екс. гр.	Конт. гр.	Екс. гр.	Конт. гр.
1. Дослідницькі: обстеження пацієн-та; визначення головних ознак хвороби; аналіз клінічних, лабора-торних, інструментальних обсте-жень; постановка попереднього діаг-нозу (діагностичні); визначення моде-лі надання медичної допомоги; прог-ноз перебігу та результатів лікування досліджуваного патологічного проце-су (прогностичні); складання індиві-дуального плану надання медичної допомоги (конструктивні).	10,2	33,3	72,3	59,4	17,5	7,3
2. Операційні: оперативне надання медичної допомоги; динамічне спос-тереження за перебігом патологіч-ного процесу; оперативна корекція лікувальної	20,1	53,3	65,5	41,5	14,4	5,2

діяльності.						
3. Рефлексивні: адекватна оцінка власної лікувальної діяльності; здатність до самокритичності, само-спостереження.	14,2	42,0	73,4	51,9	12,4	6,1
4. Комунікативні: здатність вести діалог із хворим; уміння займати адекватну позицію; уміння пере-конувати і справляти позитивне враження.	38,6	65,4	54,3	31,9	7,1	2,7

Кількість студентів, що досягли евристичного (достатнього) рівня розвитку усіх блоків професійно-творчих умінь фахівців медицини в експериментальних групах, більша, ніж у контрольних групах: дослідницьких ПТУ – на 12,9%, операційних ПТУ – на 24,0%, рефлексивних ПТУ – на 21,5%, комунікативних ПТУ – на 22,4%.

Таку суттєву позитивну динаміку сформованості всіх блоків ПТУ студентів експериментальних груп порівняно зі студентами контрольних груп на евристичному (достатньому) рівні ми пов’язуємо з реалізацією у дослідженні інноваційних можливостей евристично-модульного навчання: завершеності (модульності) навчально-пізнавального процесу, його гуманістичної діалогічності, збільшення обсягу самостійної творчої діяльності, ґрунтовної опори на евристичне мислення студентів і евристичний досвід, надання більшого значення діагностичній та рефлексивній діяльності, наскрізна мотивація пізнавально-творчої діяльності на всіх етапах евристично-модульної технології тощо.

Таким чином, аналіз результатів дослідження та здійснені розрахунки підтверджують наші припущення, що успішне формування у навчальному процесі професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів можна досягти, якщо забезпечити достатній рівень евристичної діяльності студентів на всіх етапах інноваційної евристично-модульної технології навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанщиков Л.В. Педагогические основы обучения советских воинов. – М.: Воениздат, 1962. – 152 с.
2. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Ярославский гос. пед. университет им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2001. – 22 с.
3. Дружинина В.Н., Шадриков В.Д. Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

5. Лазарєв М.О. Завершені модульні технології розвиваючого навчання // Директор школи. Україна. – 2000. – № 2. – С. 62 – 75.
6. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах (методичний посібник). – К.: Хрещатик, 2004. – 80 с. – С. 34.
7. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 297 с.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К., 2006. – 346 с.
9. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя: Спец. курс. – Ярославль, 1976. – 82 с.
10. Толипов У.К. Педагогические технологии развития общетрудовых и профессиональных умений и навыков в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.01 / Ташкентский гос. пед. университет им. Низами. – Ташкент, 2004. – 41 с.
11. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л., 1967. – 123 с.
12. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

УДК 371. 036

М.О. Лазарєв
Сумський державний педагогічний університет

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ДІАЛОГІЧНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено особливості нової інтегральної характеристики професійного спілкування – особистісно-діалогічного стилю відносин і взаємодії. Розглянуто можливі управлінські дії щодо цільових аспектів і завдань запровадження такого стилю у сучасній школі.

The features of new integral description of professional intercourse are reflected in the article – personality-dialogic style of relations and co-operation. The possible administrative actions are considered in relation to having a special purpose aspects and tasks of introduction of such style at modern school.

Гуманізм і творчість, згідно зі стратегічними накресленнями Національної доктрини розвитку освіти України, стають провідною умовою для модернізації сучасної освіти, утвердження нової освітньої парадигми, перетворення навчально-виховного процесу в середній і вищій школі у плідну, неперервну, демократичну і приємну співпрацю педагогів та учнів. Проблеми діалогу в освітньому процесі середньої і вищої стали предметом

багатовекторних досліджень (В. Андреєв, В. Кан-Калік, О. Кузьменко, С. Курганов, Л. Павлова, Н. Тарасевич та ін.). Сучасні педагоги і психологи і Заходу, і Сходу (Д. Аткінсон, Р. Бернс, Дж. Джанпольські, В. Кан-Калік, І. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс та інші) знайшли безліч аргументів, які доводять вплив спілкування на розвиток емоційної та інтелектуальної сфер дитини, становлення її як особистості в цілому. Наприклад, збільшення кількості дітей з високим рівнем тривожності, що призводить до хронічних неврозів, емоційної й соціальної пасивності, зумовлено головним чином низькою якістю міжособистісних відносин у системах «учитель – учень», «батьки – дитина», «дорослі – діти», «учень – учень». Нагнітання негативних оцінок, постійна критика на уроках та поза ними, загроза моральному й фізичному благополуччю маленької людини, похмурі обличчя і слова дорослих не творять, а спотворюють тендітну психологічну та моральну конституцію дітей. Ось чому вчителю, якщо він має намір професійно сприяти розвитку особистості вихованця, необхідно докладно вивчати теорію і технологію спілкування, синонімом якого все частіше називають міжособистісні відносини дорослих і дітей як у сфері конкретної діяльності (навчальної, ігрової, трудової, оздоровчої, художньо-естетичної), так і в ситуаціях «чистого» спілкування як специфічно людської діяльності.

У зв'язку з цим ми визначаємо *педагогічне спілкування як спеціально організований на наукових засадах, керований учителем (вихователем, викладачем) процес обміну повідомленнями, досягнення взаєморозуміння, оптимальної взаємодії і взаємопізнання в різних видах діяльності суб'єктів навчально-виховної роботи з метою сприяння їхній якісній освіті, гармонійному розвитку та творчій самореалізації.*

Звертаємо увагу хоча б на такі специфічні ознаки педагогічного спілкування, як наявність свідомого, цілеспрямованого управління комунікацією з боку вчителя, викладача чи вихователя, загальної конкретної мети спілкування, а також необхідність наукової обґрунтованості й високого професійного рівня комунікації, бо тільки такий рівень забезпечить реалізацію загальної мети – досконалу освіту і гармонійний розвиток вихованців, що безумовно сприяє самореалізації сутнісних сил особистості.

Мабуть, немає особливої потреби доводити, що педагогічне спілкування є творчим процесом. Для того щоб досягти такого рівня спілкування, яке можна назвати професійно-педагогічним, учителю (викладачу) потрібно розвинути цілу систему комунікативно-творчих здібностей, домінантно-творчу мотивацію, пройти практичну школу розвитку цих здібностей і перетворення їх

у різних реальних умовах у конкретні вміння. Педагогічна комунікація – творчість, оскільки вимагає мобілізації всіх інтелектуальних та емоційних ресурсів (чи не в цьому полягає причина, що деякі спеціалісти уникають справжнього професійного спілкування). Творчість потрібна на всіх етапах комунікації: і під час пізнання учнів (студентів), і в системі взаємодії з ними, і в управлінні власною поведінкою.

Погоджуючись з відомими позиціями вчених щодо перетворення взаємодії освітніх суб'єктів у неперервну співпрацю на діалогічній основі, ми не можемо не відзначити відсутності наукових пошуків основної, інтегративної якості педагогічного спілкування, яка б стала провідним чинником у досягненні освітньої мети, – самореалізації творчого потенціалу її суб'єктів.

Тому у статті маємо на *меті* подати результати пошуків вирішальної характеристики сучасного гуманістичного спілкування і його ядра – творчої взаємодії. Ми звернули увагу на часто приховані особливості справжнього, повноцінного і повнокровного діалогу тих, хто навчає, і тих, хто навчається. З позицій гуманістичної педагогіки і ті й інші недаремно розглядаються не інакше, як суб'єкти педагогічного процесу, тобто як незалежні, самостійні, ініціативні, відповідальні, творчі будівники цього процесу й одночасно особистісного потенціалу.

За всієї значущості гуманістичного й конструктивного діалогу для нашого життя і навчання його наукове дослідження не можна вважати вичерпним. Деякі результати розв'язання проблеми залишаються небезперечними й дискусійними. Педагоги, як ми переконались, ще не мають чітких відповідей на ряд принципових запитань на зразок:

– Якими основними показниками і критеріями відзначається гуманістичний і плідний діалог? Чим він відрізняється від різних форм псевдодіалогу, який часто-густо успішно підміняє у взаєминах і праці діалог справжній, життєдайний, продуктивний?

– Як неформально і достатньо прозоро для педагога визначити особистісний підхід до учня чи студента в сучасних умовах?

– Чи претендують на рівноправне застосування методи дискусії й полеміки у шкільній практиці?

– Яке місце у діалогічній навчальній взаємодії з учнями посідають педагогічна допомога і протидія?

Намагаючись коротко відповісти на ці запитання, ми насамперед виокремили важливі управлінські аспекти проблеми: конкретизація мети

виховуючого спілкування, виявлення сутності, основних показників і критеріїв діалогічного спілкування й навчання, прогнозування подальших кроків її вдосконалення. При цьому ми спирались на управлінський закон пріоритету загальних принципів над окремими складовими системи виховання й навчання. Тому важливо було постійно орієнтуватись на провідні принципи гуманістичної освітньої парадигми – суб'єктності, відкритості, інтенсивної творчої самореалізації особистості, паритетності відносин між усіма учасниками процесу навчання й виховання, пріоритету евристичної самостійної діяльності у створенні власних знань і цінностей.

Проведені теоретичні й емпіричні дослідження, обговорення названої проблеми на науково-методичних семінарах середніх спеціалізованих шкіл № 25 і № 29 м. Суми, Сумського медичного коледжу, Сумської гімназії № 1, на кафедрах педагогіки і педагогічної творчості Сумського педагогічного університету ім. А.С. Макаренка дозволили осмислити й узагальнити деякі результати роботи.

Насамперед, разом з нашими співрозмовниками ми визначали мету педагогічного спілкування як досягнення високого або достатнього рівня комунікативної культури суб'єктів освіти заради їхньої успішної самореалізації в конкретній навчальній чи виховній діяльності. Мета сфери спілкування, з одного боку, згідно з вимогами сучасної управлінської теорії, набуває конкретних і вимірюваних характеристик завдяки культурологічному підходу до природи та якостей професійного спілкування. З другого боку, мета спілкування суб'єктів освіти (учнів, учителів, студентів, викладачів) не суперечить, а сприяє реалізації загальної мети сучасної освіти – створення необхідних умов для творчої самореалізації особистості.

Наступний управлінський крок – пошуки достатніх і необхідних чинників для досягнення означеної мети. Серед цих чинників, спираючись на провідні принципи гуманістичної освіти, першість, безумовно, належить особистісному підходу до людини, який ґрунтується на принципах суб'єктності, гуманності, паритетності, успішної самореалізації особистості. Хоча, на перший погляд, це є дивним, першорядна якість діалогу знаходилась не в самому його змісті, а поза ним, у надрах самої особистості як носія суперечливих цінностей, мотивів, складових сутнісних сил і культури індивіда. Отже, силу і слабкість діалогічної спроможності треба шукати, насамперед, не в самій діалогічній технології, а в сутності культури (загальної і психолого-педагогічної) її носія.

Використовуючи концептуальні ідеї В. Сухомлинського, І. Беха, Є. Бондаревської, С. Кульневича та інших дослідників проблем особистісно

зорієнтованої, гуманістичної парадигми освіти, ми не могли задовольнитися безперечними, але занадто загальними характеристиками особистісного підходу до спілкування зі студентами, учнями, колегами, які властиві традиційній педагогіці. Сучасному педагогу для оптимального управління спілкуванням потрібні більш конкретні, змістовно наповнені критерії особистісно зорієнтованого підходу до школяра чи студента, а не тільки відомі показники, що відображені у принципах такого підходу (людина – вища земна цінність, вона заслуговує віри, поваги і вимогливості, підтримки і критичної оцінки, надання їй самостійності і вільного вибору видів діяльності).

Оптимальне управління педагогічним процесом, зокрема спілкуванням з вихованцями, вимагає, на нашу думку, чітких, діагностично забезпечених характеристик, тобто виокремлення і чіткого розмежування рівнів, показників і критеріїв педагогічних категорій, явищ, процесів. Це означає, що такий аспект потрібний і для особистісно зорієнтованого підходу. Якщо ми, слідом за А. Макаренком, називаємо таку діалектично суперечливу якість зазначеного підходу, як єдність глибокої поваги і високої вимогливості до особистості колеги, учня, студента чи будь-кого з наших співрозмовників, то маємо розглядати цю якість як показник, що неодмінно вимагає більш детальних критеріальних характеристик для певного рівня (достатнього чи високого) реалізації особистісного підходу. При цьому показники розглядаються як узагальнені характеристики певної якості, а необхідні для них критерії – як деталізація, конкретизація, опредмечення названої якості (показника). Виходячи з цієї позиції, можна, наприклад, показник «єдність поваги і вимогливості» конкретизувати такими критеріями, як прояв педагогом глибокої поваги, насамперед, до самого себе, почуття власної гідності, яка синтезується з непідробною скромністю, самокритичністю, здібністю радіти успіхам іншого, зосереджувати увагу перш за все на моральних якостях вихованця, будь-яких його позитивних звершеннях тощо.

Проведені педагогічні спостереження підтвердили не тільки теоретичний сенс такого підходу до оцінки педагогічних явищ, а й практичну його цінність для побудови й реалізації особистісного підходу у спілкуванні й діяльності.

Особистісний підхід виявляється і в досягненні цілісного спілкування. Бо часто-густо вчитель чи вихователь, захопившись однією функцією спілкування, наприклад повідомленням інформації, забуває, що одночасно з цим має вестись будівництво містка до взаєморозуміння, прихильності до себе. І тоді інформація, вимовлена байдуже чи поспішно, падає на сухий кам’янистий ґрунт

байдужості до думок і почуттів учителя. І зерно знань, звичайно, не зійде, а безодня нерозуміння стане ще ширшою і небезпечною. Тому вчитель-творець заздалегідь прогнозує і планує цілісне спілкування, щоб забезпечити і обмін інформацією (а не тільки її однобічну передачу), і спільний пошук відповіді на проблемне (евристичне) запитання, і тактовне, шанобливе ставлення одне до одного. Тільки тоді виникають ланки повноцінного спілкування: взаємообмін, взаєморозуміння, взаємопідтримка, взаємодія.

Діти охоче співпрацюють з контактним, терплячим, творчим наставником, бо юні душі завжди готові заглибитися у світ творчих пошуків, якщо вони пропонуються в умовах психологічної безпеки, довіри, комфорту емоцій. Не забуваймо, що творчість як створення нового для дітей та юнацтва була і є для них первинною діяльністю, тобто більш привабливою, приємною, захоплюючою, ніж робота репродуктивна. Як свідчать наші дослідження, творча діяльність, загальна для дітей і дорослих, тобто співтворчість, є найкращою умовою цілісного спілкування з високим розвивальним результатом.

Чи існує той головний шлях, який би, подібно дорозі до храму, вивів учителя на жадану висоту – професійно-творчий рівень спілкування? Пропонуючи свій варіант досягнення професійної культури спілкування, ми виходили з гіпотези про те, що підготовку до сходження на орбіту справжньої комунікації не можна захаращувати зайвими деталями, багатьма вузенькими стежками, а треба знайти найбільш ощадливу й ефективну дорогу. На основі концепцій системного і цілісного підходу до будь-якої складної проблеми ми припускали, що треба, насамперед, обрати шлях оволодіння загальним підходом до спілкування, лаконічної теорії комунікативної діяльності.

Запрошуючи до роздумів щодо провідного шляху професійно досконалого спілкування, ми звертаємо увагу на кардинальне переосмислення сучасною педагогічною наукою цілей педагогічної діяльності школи та ВНЗ. Ми довго і важко йшли до того, щоб, зрештою звільнившись від кайданів стереотипів і забобонів минулого й сучасного, побачити справжній ідеал – нормальну особистість, без ореолів і фальшивих прикрас, як мету наших освітніх і виховних зусиль. А особистість у сучасному розумінні – це завжди унікальна, не схожа на інших, вільна від потреб рівняння на Дзержинського, Рузвельта чи Гагаріна індивідуальність. Це людина, яка постійно розгортає свої по суті безмежні інтелектуальні і творчі можливості, використовує законне право вибору альтернатив, по-своєму сприймає й перетворює загальнолюдські норми й цінності. Це суб’єкт, а не об’єкт будь-якої діяльності, у тому числі навчальної. Тому особистість у справжньому, а не спотвореному значенні цього

слова неможливо «сформувати», «викувати», «виховати» чужим розумом і руками. Особистість не можна створити в іншій людині, її можна створити тільки в собі. Такий підхід до особистості розкривається теорією і практикою синергетики, провідними ідеями творчої самореалізації дітей і дорослих, яка визнається у Національній доктрині розвитку вітчизняної освіти провідною метою навчально-виховних зусиль школи і держави.

Учитель-професіонал спроможний активно впливати на розвиток особистості, якщо він здатний переосмислити саме значення слова «виховання», якщо сам досяг досконалості як особистість, тобто інтелектуального і морального багатства, професійних знань, здібностей та вмінь, постійної високої потреби у самовдосконаленні. Учитель-особистість переконаний, що виховання – це не суб'єкт-об'єктні відносини вихователя й вихованця, не спеціальні душерятівні бесіди, а перш за все взаємодія особистостей в конкретній і цікавій для обох сторін діяльності – навчальній, художній, спортивній, дослідницькій. Мета такого виховання-дії – розвиток особистості, активної, творчої, гуманної, вмілої.

У такому аспекті можна визначити *виховання як спеціально організований вплив на процес гармонійного розвитку і самореалізації особистості в різних видах спільної діяльності вчителя й учнів* (у тому числі й спілкування). Якщо мета виховання – розвинена особистість, яка постійно реалізує свій творчий потенціал, то визначальний підхід до виховання неодмінно має стати особистісним. Отже, і в педагогічному спілкуванні як частині навчально-виховного процесу основним орієнтиром, провідним законом має бути *особистісний* підхід до вихованців – усіх разом і до кожного окремо. Такий підхід полегшує створення оптимального механізму професійного спілкування. Особистісний підхід, як показано вище, – це важливий ключ до таємниць міжособистих відносин, та, як і всі педагогічні пристрої і механізми, він не передається по естафеті, з нього не зробиш копію, він не може бути поставлений на безперервний потік. Та все ж таки у нього є універсальні ознаки, сформувавши які, можна успішно підніматися сходинками професійної культури спілкування. На вершині цього ієрархічного ланцюга якостей, на нашу думку, є здатність учителя до самооцінки і самобудови себе як особистості. Проведені нами спостереження й експерименти довели, що скрушних професійних невдач найчастіше зазнають ті вчителі, в яких бракує повного усвідомлення себе особистістю. З позицій проведеної експертної оцінки, такі особи відзначаються недостатньо

розвинутим почуттям власної гідності і професійної спроможності, неадекватністю самооцінки своїх дій у різних педагогічних ситуаціях, зайвим песимізмом. Учитель-особистість, навпаки, помітний розвинутим почуттям власної гідності й значущості, що поєднується з адекватною самооцінкою й скромністю, постійною напруженою роботою над удосконаленням свого характеру, подоланням власної пересічності, буденності, банальності. Тільки вчитель-особистість спроможний домогтися (безперечно, за умови активної роботи) справді особистісного підходу до вихованців, тобто вбачати в кожному з них багату емоціями й розумом, унікальну особу, найважливішу земну цінність. При цьому вчитель-особистість активно й постійно розкриває для свого учня перш за все його (учня) досягнення, шляхетність його почуттів і знахідок розуму, щоб вихованець поступово прозрівав до бачення в собі особистості і таким чином визнавав особистістю кожного із своїх ровесників і старших за віком, ставився до них з повагою і подякою. Удосконалення себе як педагога означає вдосконалення себе як особистості. І лише усвідомлюючи себе такою особистістю, можна побачити особистість в іншій людині, можна освоїти головну висоту спілкування – *діалог*.

Саме *особистісно-діалогічний* стиль мислення і поведінки ми розглядаємо як основу педагогічної діяльності, зокрема педагогічного спілкування. Цей стиль відзначається швидше не сумою, а множенням особистісного підходу на творчі здібності й уміння вчителя вести професійний діалог з учнями, колегами, батьками, з будь-якою людиною, будь-якою аудиторією.

Відомі дослідники проблем діалогу як основи творчого мислення В. Біблер, М. Бубер, Г. Буш, С. Курганов наполягають на розвитку і зміцненні в практиці навчання й виховання активної ролі учня в діалозі.

Ми переконались на експериментальному матеріалі й досвіді кращих педагогів, що, по-перше, діалог неможливий без сильних мотивів учнів, тобто дозрілих внутрішніх спонукальних імпульсів. По-друге, показником діалогу є запитання чи репліка учня, що не збігаються з уже відомим знанням чи думкою. Практика вперто відкидала зручний шлях розвинути активну боротьбу думок тільки за рахунок «хитрих» учительських запитань. Запитання вчителя – лише прелюдія, підготовка ґрунту для діалогу, але не його початок...

Збагачує теорію діалогу концепція Б. Єрунова і Н. Посталюк про такі форми, як *конструктивний діалог і полеміка*. Якщо перший ґрунтується на світоглядній спільності учасників дискусії, бажанні розвивати власні позиції за рахунок думок інших, виключенні будь-якої ворожнечі до відмінної точки

зору, то полеміка відзначається єдиним прагненням: переконати за всяку ціну у власній правоті, примусити противника капітулювати. Позиції сторін, що полемізують, розведені до протистояння, і діалектичний синтез думок неможливий.

Ступінь зараження полемічним синдромом серед наших співвітчизників досить високий, а войовничий полемічний зуд серйозно заважає нормальному діалогу, дружній дискусії і, зрештою, розвитку гуманно-творчого стилю спілкування, поведінки, діяльності.

Розширює і поглиблює теорію діалогу концепція американського психолога Еріка Берна про три компоненти «Я» – Дитина, Батько, Дорослий. Найбільш стійкий, природний і педагогічно доречний є зв'язок Дорослий – Дорослий. Так спілкується творчий учитель і з колегами, і з керівництвом, і з учнем – як з рівними партнерами, з чітким урахуванням конкретної ситуації, щиро, розкуто й одночасно з підкресленою чемністю й повагою до співрозмовника.

Різнорівневі зв'язки завжди менш міцні, вони легко розладнуються і призводять до конфліктів.

У творчій особистості вчителя домінанта Дорослого гармонійно включає і по-своєму перетворює такі якості Дитини у вчителя, як безпосередність, щирість емоцій, особливо радості, захопленості, свіжість образного мислення, любов до мистецтва та ігрових форм діяльності. Ці якості не тільки не заважають учителю бути Дорослим, але, навпаки, створюють більш привабливий для дітей образ наставника. Іншими словами, щоб стати повноцінним Дорослим, треба в дитячі й підліткові роки бути повноцінною Дитиною, одержати необхідні для розвитку «дози» ласки, любові, уваги, піклування дорослих і дітей. Не випадково діти, яких у ніжні роки обійшли любов'ю та увагою, у зрілий період, як правило, відзначаються жорстким, а то й жорстоким характером, нерозвиненим почуттям гумору, слабкою емпатією.

Особистісно-діалогічний підхід до міжособистої комунікації формує й однойменний *стиль* спілкування. Стиль від підходу відрізняється так само, як принцип від методу навчання й виховання. Стиль комунікації – це достатньо стійка система методів, прийомів, засобів спілкування, що відзначаються підпорядкованістю певній ідеї, цінностям (у даному випадку – принципам особистісно-діалогічного підходу, творчого діалогізму комунікації, таким цінностям, як пріоритет людини, її самостійності, гуманності, товариськості тощо).

Особистісно-діалогічний стиль ґрунтується на взаємовідносинах

комунікантів як повноцінних особистостей, що спочатку ставляться одне до одного як до неповторних цінностей, поважають гідність співрозмовника, його інтереси, настрій, а потім уже втілюють ці ставлення в конкретні слова, інтонації, жести тощо. Таке спілкування, в основі якого лежить *ставлення* до людини, названо терміном «*метаспілкування*».

Коли вчитель намагається розв'язати конфлікт між учнями і з'ясовує, наприклад, хто перший образив, а хто стояв осторонь й не заступився за товариша, він ризикує зазнати невдачі, тому що кожне слово й кожний вчинок були реакцією на вчинок і слово другого учня. Правильніше було б зразу почати з метаспілкування, тобто виявити, як учні ставляться одне до одного і чому саме так.

Особистісно-діалогічний стиль спілкування вимагає від учителя виділити окремого учня з безликої маси класу, поставитись до нього серйозно, з увагою, зацікавитись його проблемами і турботами, як власними. За сучасного наповнення класів, превалювання групових форм навчання завжди існує загроза, що багато дітей можуть відчути себе загубленими, забутими і залежно від темпераменту драматизувати відчуженість або компенсувати її задирливою поведінкою. Учитель з достатньо розвинутою здібністю до емпатії завжди сприймає проблеми учня, якими б вони не здавались дрібними для дорослого, як дуже близькі, якщо прагне позитивного ставлення до себе з боку учня. Чим би останній не захоплювався – конструюванням, футболом, грою на баяні чи поштовими марками, – учитель завжди має тему для розмови зі своїм вихованцем.

Згадаємо стару дитячу притчу. Жив-був маленький хлопчик, і якось на канікули він приїхав погостювати до своєї тітки. Одного разу до тітки прийшов дуже поважний чоловік, і вони повели довгу, серйозну розмову, а хлопчик сидів у кутку і слухав відкривши рота, хоч нічогісінько не розумів. Поважний дядечко помітив хлопчика, вибачився, перервав розмову, підійшов до нього і спитав, як його ім'я, чим він цікавиться. В той період свого життя хлопчик захоплювався човниками, і вони повели довгу кваліфіковану розмову про човни. Коли гість пішов, хлопчик сказав:

– Тьотю, яка хороша людина. Це здорово, що він теж цікавиться човнами, як і я.

– Що ти, мій любий? Він ніколи в житті не цікавився човнами.

– То навіщо він стільки говорив зі мною про них?

– Щоб тобі було приємно. Коли ти станеш дорослим, ти будеш робити так, як він.

Особистісно-діалогічний стиль спілкування вимагає підтримки у

дорослого й малого почуття власної значущості, важливості тієї справи, якою він займається. Тому вчитель підкреслює не стільки помилки, скільки успіхи учня, демонструє справжню віру в його сили, здібності, обдарованість, спонукає його не скаржитись, а дерзати.

Особистісно-діалогічний стиль спілкування, крім загальних принципів, що викладені вище, має і кілька загальних правил, які можна вилучити з різних джерел науки і мистецтва спілкування.

– *Правило перше*: переконуючи своїх співрозмовників, особливо учнів, уміло добирай вірогідні факти, їх зіставляй, аналізуй, виводь нові факти.

– *Правило друге*: впливаючи на свідомість, намагайся говорити образно, надавай наочні приклади, не забувай пояснити, для чого це потрібно твоєму учню.

– *Правило третє*: ніколи не говори «ні», зроби все, щоб й твій учень твій був позбавлений можливості вимовляти цю небезпечну для взаєморозуміння заперечну частку. У пригоді стане спосіб Сократа, сутність якого полягає в тому, що велике абстраговане «так» роздрібнюється на багато маленьких конкретних «так», і, відповідаючи ствердно на кожне запитання, учень не повинен жодного разу сказати «ні». Так, ідучи через численні очевидні ствердження і жодного разу ні в чому не сумніваючись, учень урешті-решт погодиться з тим, з чим відразу він, можливо, і не погодився б. Спосіб Сократа недавно одержав наукове обґрунтування: «так» і «ні» психологічно не рівні, погоджуватись завжди простіше, не погоджуватись більш відповідально. Якщо учень вимовляє «ні» чи тільки так думає, він дійсно не згодний, по сутності або формі, і внутрішньо напружується, що можна підтвердити на фізіологічному рівні. Коли він говорить «так», то це ще не означає, що він згодний, йому може бути все одно – це психологічний спокій і фізіологічна нейтральність. Отже, важливо не дозволити думати й говорити «ні», тому що перевести «ні» в «так» буде набагато важче. «Спробуйте примусити студента чи покупця, дитину, чоловіка чи жінку сказати спочатку «ні», і вам буде потрібне ангельське терпіння і мудрість, щоб перетворити це наїжачене заперечення у ствердження» [4]. Нормальний, тобто особистісно спрямований, діалог вимагає не боротьби з альтернативною думкою, а зближення різних думок, бо кожна з них має право на існування, якщо ми справді поважаємо особистість учня. А тому ще один варіант, як уникнути «ні» та спонукати дітей до правильного рішення (це перевірено нами експериментально):

а) учитель тактовно висловлює свою думку про розв’язання конфлікту,

задачі або пропонує свій план дії;

б) учень (учні) у чомусь суттєво (або несуттєво) не згодні з учителем і заперечують йому;

в) учитель пропонує їм обґрунтувати свою позицію і в певних деталях або навіть у деяких важливих моментах погоджується з ними, демонструючи повагу до думок, пропозицій, поглядів дітей;

г) учитель, ураховуючи думки школярів, знову (але вже у більш варіативній формі) викладає свою позицію, роз'яснює її і просить учнів висловити своє ставлення до неї і знайти, можливо, позитивне в позиції вчителя;

д) учні в чомусь уже погоджуються з наставником і частково змінюють свій варіант рішення;

е) спокійне обговорення цих варіантів – першого, другого, третього, зближення позицій на основі уважного, шанобливого ставлення до всіх учасників діалогу;

ж) нарешті, ухвалення рішень (плану, проекту творчої справи тощо) з обов'язковою подякою вчителя за учнівські знахідки, ідеї, цікаві проекти діяльності.

Більше 50 учителів, 160 студентів-практикантів, 28 викладачів ВНЗ брали участь у розробці цього варіанта реалізації сократівського методу і перевірки його придатності в сучасній, досить загостреній соціально-економічною кризою шкільній реальності. Більша частина учасників експерименту відзначили значні складності в застосуванні цього зовнішньо простого методу, неминучі перешкоди – й у вигляді афективної, неадекватної поведінки сторін, і через низьку загальну культуру спілкування, панування стійких стереотипів комунікації (на зразок Батько – Дитина). І все ж таки практично 90% учасників цього невеликого педагогічного дослідження підтримали ідею поступового зближення позицій на основі не відкидання однієї з них, а аналогічного порівняння альтернативних думок, їх розвитку і корекції у процесі співтворчості педагогів та учнів. Цікаво, що в 8 з 10 випадків учні у результаті розгляду різних варіантів ухвалювали рішення, які їм пропонував учитель. При цьому успіх практичної реалізації прийнятого плану дій у подібних випадках посилювався й тим, що вчитель аж ніяк не підкреслював свою правоту, а, навпаки, дякував хлопцям і дівчатам за цікаві думки, які й допомогли знайти правильний шлях. Причетність до авторства в розробці стратегії і тактики поведінки чи діяльності підвищували самооцінку школярів, суттєво збільшували вагу мотивів у корисних і важливих справах.

У китайців є прислів'я, що акумулює багатовікову мудрість Сходу:

«Далеко йде той, хто м’яко ступає». От і вчитель, м’яко ступаючи, не промовляючи «ні», не відкидаючи жодної пропозиції й заперечення, цілеспрямовано ставить свого співрозмовника в позицію, яку займає й сам: ніяких руйнівних «ні», уважний пошук «так», яке демонструє повагу до чужої думки, а отже, до її автора.

Роздумуючи над порадами Д. Карнегі, учасники пошуку гідно оцінили його авторську сучасну інтерпретацію «методу Сократа» та ніяк не могли погодитись з тим, що ініціатор діалогу повинен постійно змушувати співбесідника говорити «так». Напевно, це перебір, спроба маніпулювати, отже, займати позицію Батька. Мабуть, потрібно не примушувати за допомогою маніпулятивних засобів, а відкрито говорити «так», знаходячи не вигадані, а реальні вартості певної позиції. Якщо є бажання, ці вартості можна завжди знайти.

– *Правило четверте*: уникай суперечок, як уникають гримучих змій та землетрусів. «У дев’яти випадках з десяти після закінчення суперечки кожний з її учасників переконується в своїй абсолютній правоті ще твердіше, ніж раніше». Це зауваження Д. Карнегі повсякчас підтверджується практикою, у тому числі й педагогічною. Але ж у суперечці народжується істина, – зауважить хтось. І це відомо ще із часів Стародавньої Греції. Так, це відомо всім. Та мало хто знає, що ця магічна формула набула своєї абсолютної незаперечності в епоху пізнього Середньовіччя, коли випускник богословського університету, щоб отримати диплом, повинен був узяти гору у важкій суперечці зі спеціально призначеним опонентом – «адвокатом диявола». Останній намагався збити його зі святої віри, а він цю віру палко обстоював.

У цивілізованих колах суперечка (спір, сперечання), тобто прагнення довести іншому, що він глибоко помиляється, успішно замінюється доброзичливою дискусією зі спірних питань, де ніколи не згасає повага, такт, доброзичливість до опонента.

– *Правило п’яте*: випереджай критику самокритикою. Досвідчений учитель так і діє. Мимоволі помилившись, він не тішиться ілюзією, що учні не помітили цього. Він чесно й відкрито визнає помилку, а авторитет його не тільки не зменшується, а все більше міцніє, як і вплив на учнів.

– *Правило шосте*: систематично заохочуй, хвали вихованця за кожний, навіть скромний успіх, щоб підбадьорити його, щоб цей успіх був зафіксований у його свідомості, щоб підвищилась самооцінка і почуття значущості. Уникай прямої критики, зроби так, щоб навіть серйозний недолік у людині виглядав для неї таким, що легко виправляється.

Таким чином, з позицій управлінського підходу професійно-педагогічне спілкування має справді тотальний характер, бо пронизує всі клітини навчально-освітнього процесу і в більшості випадків визначає його яскравий успіх або скрушну невдачу. Оволодіння ідеями й технологіями гуманістичного спілкування – це незаперечний шлях до ствердження духовності, гуманізму, творчості і вчителя, і учня.

Професійне спілкування – це безперечно творча діяльність, бо має справу з безліччю заздалегідь не передбачених ситуацій, з розв'язанням нескінченного ряду творчих задач і потребує мобілізації всіх інтелектуальних та емоційних ресурсів, повної самовіддачі.

Основою професійно-педагогічного спілкування є особистісно-діалогічний стиль мислення і поведінки. Він відзначається множенням особистісного підходу до людини на творчі здібності й уміння вести діалог з учнями, колегами, батьками, будь-якою людиною, будь-якою аудиторією.

Для становлення такого стилю спілкування важливо здійснити комплекс управлінських кроків, пов'язаних з прогнозуванням, цілепокладанням, структурою формуючих і діагностичних дій.

Подальше розкриття змісту особистісно-діалогічного стилю в різних сферах і формах педагогічної діяльності є перспективним завданням наших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988. – С. 149 – 191.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – С. 68 – 123.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – Днепропетровск: Титул, 1996. – С. 193 – 402.
5. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 183 с.
6. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості. – Суми: Мрія, 1995. – 212 с.
7. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. – М.: Просвещение, 1991. – 215 с.

УДК 378.146

Г.О. Лисак
Хмельницький національний університет

СУТНІСТЬ ШКАЛЮВАННЯ ПРИ ОЦІНЮВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розвиток сучасних технологій оцінювання результатів навчальної діяльності студентів ставить питання про необхідність шкалювання і розрахунку підсумкового бала з урахуванням рівня складності поставлених завдань. Проблема шкалювання в педагогічній практиці дуже важлива, оскільки дає можливість отримати достовірні дані про рівень успішності студентів. У зв'язку з переходом багатьох вузів України на багатобальну систему оцінювання дослідження у цій галузі набувають особливого інтересу для педагогічної практики.

The development of assessment technologies of students' academic achievements put the question of necessity of scaling result and calculation of final mark with taking into consideration the difficulty of the task on a new higher level. The problem of scaling in the pedagogical measurements is very important, as it helps to get the true data about students' progress. Because of introduction of new scale of assessment, the research in this field is of great interest for pedagogical practice.

Актуальність дослідження. Результати контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів виражаються в оцінці. Сьогодні викладачеві досить важко забезпечити об'єктивність і точність під час оцінювання результатів навчальної діяльності студентів за умови використання традиційної чотирибальної шкали. Для підвищення об'єктивності оцінювання необхідно розширити діапазон оцінок вітчизняної шкали. Для вищих навчальних закладів України поступова відмова від чотирибальної системи оцінювання і перехід на багатобальну шкалу є прогресивним кроком. Проте, з іншого боку, шкала, що запроваджується, повинна відповідати вимогам теорії шкалювання і повністю реалізувати можливість порівняння рівнів якості підготовки студентів нашої країни зі світовими стандартами.

Отже, ***мета*** статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності процесу шкалювання як методу визначення рівня успішності студентів. ***Завдання:*** на основі аналізу педагогічної літератури з проблеми шкалювання, визначити зміст і сутність процесу шкалювання, визначити основні характеристики найпоширеніших шкал, що використовуються у педагогічній практиці та проаналізувати шкали оцінювання студентів в Україні і за кордоном.

Оцінювання – це система, яка включає методи, засоби і технології отримання і використання результатів об’єктивних педагогічних вимірювань результатів діяльності студентів на певних етапах навчально-виховного процесу (включаючи апріорне оцінювання до його початку, а також оцінювання під час визначення професійної компетентності претендентів на професійну посаду).

У свою чергу, методи, засоби і технології оцінювання передбачають використання «мір» оцінювання – певних стандартизованих баз знань, умінь і навичок (при професійному оцінюванні – позитивного досвіду роботи з відповідної спеціальності або часу перебування на відповідній посаді), відносно яких результати оцінювання, завдяки процедурам педагогічних вимірювань, набувають відповідних ознак або певних значень. Зазначимо, що в основу процедури оцінювання покладена теорія ***шкалювання***, яка дає можливість одержати вірогідні дані про рівень успішності навчання, що знаходить своє відображення у бальному співвідношенні відповідної шкали.

Зазначимо, що питання шкал і теорії шкалювання знайшло своє відображення у дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Отже, шкала – це засіб фіксації результатів вимірювання певних властивостей об'єктів шляхом упорядкування їх у певну числову систему, у якій відношення між окремими результатами виражене у відповідних числах. Загальна класифікація шкал оцінювання подана на рис. 1.1.

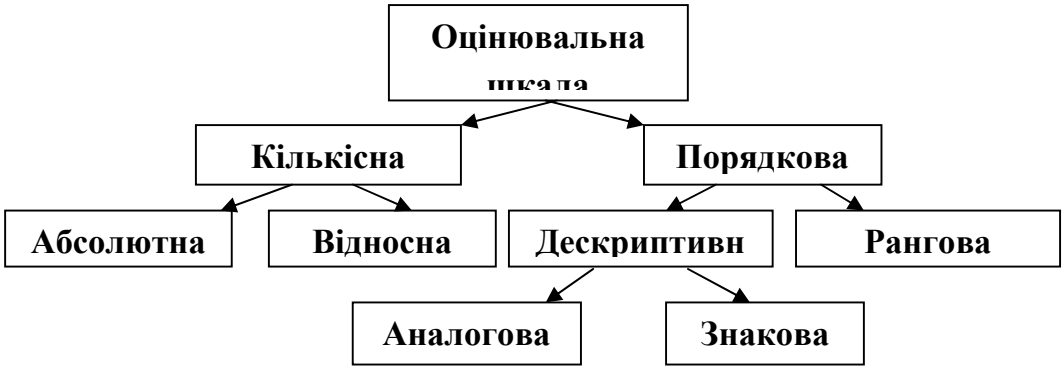


Рис. 1.1. Класифікація шкал оцінювання

Використовуючи кількісні шкали, процедуру оцінювання педагог проводить за допомогою цифр, що присвоюються об’єкту, співставляючи результати з певними нормативними критеріям. Натомість порядкові шкали найчастіше застосовуються в мистецтві або в особистісному розвитку. Їх особливість полягає у тому, що об’єкт порівнюється з рівним йому об’єктом. У цілому, кількісні шкали характеризуються простотою та визначеністю, а порядкові є більш інформаційні та змістовні, хоча у них більша невизначеність.

У педагогіці шкали розрізняють залежно від їх основних властивостей. Наприклад, С.С. Стівенсон [10] виділяє такі види шкал, як *шкала найменувань, порядкова шкала (рангова шкала), шкала інтервалів і шкала відношень.* Подібної точки зору дотримується й І.Є. Булах [9]. Зазначимо, що вимірювання на перших двох шкалах вважаються якісними, а на інших двох – кількісними. Шкали якісних вимірювань називають «дискретними», а кількісних – «неперервними». Отже, шкали перераховані в такому порядку, що в кожній наступній, окрім властивостей попередньої шкали, додаються ще й нові. Тому, чим вищим є порядок шкали, тим більше математичних дій необхідно здійснювати над числами у цих шкалах.

Особливо важливе використання різних шкал у тестуванні, що власне і робиться під час розрахунку балів. Однак ефективність тестових оцінок залежить не тільки від якості тесту, але і від методів порівняння та конвертації вимірювальних результатів у відповідний бал. На наш погляд, однією із найбільш позитивних сторін тестового методу є не оцінювання результатів підготовки студентів, а вимірювання їх рівня знань. Беручи до уваги той факт, що успішність навчання як якісна характеристика не має кількісного визначення, було запропоновано метод оцінювання ступеня її прояву з подальшою конвертацією цього значення у певне число. Зазначимо, що процедура конвертації має назву шкалювання [9]. Проблема шкалювання є центральною теоретичною та методичною проблемою педагогічної діагностики.

В освітній практиці можна виділити чотири основні види шкал, що набули найбільш широкого розповсюдження:

1) номінальна шкала;
2) порядкова або рангова шкала;
3) шкала інтервалів;
4) шкала відношень.

Детальніше розглянемо властивості кожної із названих шкал.

Номінальна шкала – це найнижчий рівень вимірювання, при якому визначається наявність або відсутність відповідної ознаки без встановлення градацій за ступенем її прояву. На цьому рівні діагностики установлюється подібність або розбіжність об'єктів відносно досліджуваної ознаки. Наприклад, «зараховано – незараховано». Прикладом є дихотомічна шкала: студенти, які виконали завдання, отримують 1 бал, а ті, що не виконали, – 0. Методи обробки таких результатів оцінювання знань називають «статистикою якісних ознак». При цих вимірюваннях можна визначити частоту або ймовірність, з якою ця

ознака зустрічається або є відсутньою в експериментальній групі. Номінальні шкали бувають альтернативні та варіантні.

Порядкова або рангова шкала (п'ятибальна та ін.). Результати вимірювання за цією шкалою неможливо порівнювати між собою. У рамках цих шкал максимум, що можна зробити, так це розташувати результати у порядку зростання (або зменшення) оцінок вимірюваних параметрів: наприклад, оцінка А > В [8]. Тобто, під час вимірювання на рівні порядкової шкали ми вже визначаємо не лише наявність певної ознаки, а й ступінь її прояву. Наприклад, «погано», «посередньо», «добре», «дуже добре», «відмінно».

Шкала поділяється за кількістю рівнів градації ознаки. Для кожного опитуваного студента визначається місце на цій шкалі залежно від ступеня прояву ознаки, за якою проходить вимірювання.

Порядковою шкалою є також шкала оцінок успішності, яка сьогодні прийнята у ВНЗ України. Зазначимо, що в цій шкалі чотирибальної системи оцінювання інтервали між оцінками не відповідають дійсному розриву між реальними результатами навчальної діяльності. Таким чином, для шкали оцінок користуватися можна статистичною характеристикою – медіаною, натомість використання величини – середня оцінка – є некоректним з огляду на те, що вона не відображає об'єктивних закономірностей результатів навчальних досягнень. Ми повністю поділяємо думку Ю.М. Неймана [7], що у такій шкалі оцінюються лише якісні ознаки. Проте така шкала відрізняється простотою і звичністю, що й пояснює її широку розповсюдженість.

Шкала вищого рівня називається ***шкалою інтервалів***, її вважають кількісною. Вона відрізняється від рангової шкали тим, що рівним відстаням градації вимірюваного параметра відповідають рівні відстані результатів навчальної діяльності. Для такої шкали характерна відсутність початку відліку (нуль), але допустимі арифметичні дії над числами. Ця шкала задає взаємне положення вимірюваних об'єктів один стосовно одного, але не показує розташування об'єктів відносно початку координат. Так, наприклад, різниці балів 48 – 45 і 5 – 2 однакові, а сенс їх різниці може бути різним, і отже, залежно від мети дослідження може бути вибраний той або інший умовний нуль. До результатів вимірювань на такій шкалі застосовуються майже всі статистичні операції.

Однак, інтервальна метрична шкала дещо відрізняється від шкали інтервалів. На цій шкалі є нуль – точка відліку, одиниця виміру та напрям, але для кожної із шкал вони обираються довільно. Саме це не дозволяє нам робити висновки про співвідношення між різними значеннями шкали. Вона називається метричною, і з величинами, які визначені за нею, можна проводити адитивні дії.

Шкала ***відношень*** дозволяє одержати найвищий рівень вимірювань. У цій шкалі допускаються всі арифметичні дії над числами і статистичні операції, та встановлюється рівність відношень чисел, що приписуються об'єктам, відносно фіксованого положення нуля [3, 7]. Зазначимо, що будь-яка шкала інтервалів може використовуватися як шкала відношень, якщо у рамках вимірювання, що проводиться, задати початок відліку. На шкалі відношень до отриманих результатів застосовуються всі відомі прийоми і методи математичної статистики. Змістова статистична обробка і достовірна інтерпретація результатів вимірювань за цими шкалами можуть бути тільки у тому випадку, якщо методи обробки адекватні тим шкалам, до яких віднесена початкова інформація [8].

Таким чином, шкалювання – це процес конвертації виміряних результатів за деякою шкалою, якщо наявнаі певна норма, у відповідне число [9]. У різних країнах використовують різні шкали та критерії оцінювання знань і вмінь студентів. Система оцінювання кожної країни має власні особливості. Наші дослідження дають підстави стверджувати, що педагоги майже всіх країн не повністю задоволені своєю системою оцінювання та прагнуть її вдосконалити Ми спробували узагальнити результати наших досліджень у системі шкалювання, яка прийнята за кордоном (Табл. 1.).

У таблиці шкали оцінювання розташовані у порядку зростання їх оцінного бала – від найменшого до найбільшого, а також подано приклади буквеного оцінювання. Шкали оцінювання, які прийняті у різних країнах, дуже відрізняються одна від одної як числом градацій, так і широтою охоплення окремих розрядів.

Таблиця 1

Шкали оцінювання результатів навчальної діяльності студентів в Україні та за кордоном

Словесна оцінка	Німеччина	Україна	Росія	Польща	Білорусія	Іспанія	Франція	Італія	Голландія	Японія	США	ECTS
Excellent, відмінно	0,5	5	5	6	10	10	≥17	30 Lode	≥90	80–100 A	A+	A
	1										A	
	1-										A–	
Very good, дуже добре	2+	4	4	5	8–9	9.0–9.9	16–14	30–29	80–89		B+	B
	2									79–70 B	B	
	2-										B–	
Good, добре	3+			4	5–7	7.0–8.9	13–12	28–26	70–79		C+	C
	3										C	
	3-										C–	
Satisfactory, задовільно	4+	3	3	3	3–4	5.0–6.9	11–10	25–24	60–69	60–69C	D+	D
	4										D	

Pass, зараховано	4-							18–23	55–59		D–	E
Fail, незадовільно	5	2	2	0–2	0–2	0–4.9	8–9,9	<18	55	0–59 D	E	FX, F

Зазначимо, що взаємно однозначну відповідність оцінок різних шкал віднайти було досить важко. У деяких шкалах прийнято використовувати цифрові позначення розрядів, причому допускаються дробові оцінки, інші шкали (наприклад, американська) за традицією мають справу з буквеними позначеннями. Дамо коротку характеристику кожної із наведених нами у таблиці 1 шкал.

У більшості англомовних країн застосовуються 100-бальні системи, що мають багато варіацій. У деяких випадках використовуються додаткові градації, як наприклад, 91 – 100 балів, 80 – 90 балів тощо [1; 2]. Окрім 100-бальної шкали оцінювання, в університетах США використовують традиційну і змінену буквену систему оцінок. Традиційні буквені оцінки – це A, B, C, D, F зі знаками плюс чи мінус.

У Великобританії всі оцінки за екзаменаційні, наукові й інші творчі роботи виставляються за 100-бальною шкалою. Процедура виведення оцінки за перший рік є такою: гірша з оцінок відкидається, підраховується середнє арифметичне за три предмети, і в результаті виходить одне число (на кожному курсі обов'язковими є 4 предмети). Тобто, за чотири модулі навчання ставиться одна-єдина оцінка, але вже протягом наступних двох років кожен навчальний курс – це окремий бал, який буде відображений у дипломі бакалавра. Кількість балів, на основі яких зараховується «залік», у кожному ВНЗ є різною. В основному, потрібно набрати 50 балів, щоб курс був зарахований.

Зазначимо, що система оцінок в паризьких університетах є дуже заплутаною. Можна констатувати, що кожний навчальний заклад має власні підходи до процедури оцінювання і розробляє свою власну шкалу оцінювання. Зокрема, в університетах Сорбонна (Paris I, Paris III, Paris IV) і в Нантере (Paris X) знання з кожного предмета оцінюються за 20-бальною шкалою. Суміжні дисципліни (наприклад, право, економіка і фінанси) об'єднуються в групи (Unit). Щоб перевестися на наступний семестр або курс, середня оцінка за кожну групу повинна бути не меншою, ніж 10 балів. При цьому не важливо, скільки балів ви одержите за окремий предмет, тобто можна набрати 6 балів за право, 14 – за економіку, 10 – за фінанси і успішно перейти на наступний курс.

Іспанська система оцінювання є 10-бальною. Причому 10 – matricula de honor, 9-9.9 – sobresaliente, 7-8.9 – notable, 5-6.9 – aprobado, нижче 5 – suspense.

Прохідною є оцінка aprobado.

Можна констатувати, що зміст і структуру вищої освіти японці практично запозичили у США. У вищих навчальних закладах цієї країни застосовується 100-бальна рейтингова система оцінювання: 100 – 80 балів – «відмінно», 79 – 70 – «добре», 69 – 60 – «задовільно», 59 – 0 – «незадовільно» (скорочено позначаються літерами – A, B, C, D).

Система оцінок в Польщі шестибальна, 3 (задовільно) є прохідним балом, 6 – найвищою оцінкою.

У Росії система оцінювання зводиться до наступного: найвища оцінка – 5 («відмінно»), далі йдуть 4 («добре»), 3 («задовільно»), 2 («незадовільно»). Оцінки «задовільно» достатньо для зарахування дисципліни, а от отримання незадовільної оцінки не дає змогу продовжувати навчання. Менш істотні дисципліни можуть оцінюватися за двобальною шкалою: «зараховано» (викладач вважає, що студент загалом виконав вимоги) і «незараховано» (робота студента незадовільна, предмет має бути вивченим повторно). У ВНЗ Росії започатковані експерименти із рейтинговим оцінюванням і модульними навчальними планами.

Теорія шкалювання, що покладена в основу процедури оцінювання, дає можливість одержати достовірні дані про рівень і результативність навчальної діяльності студента. На сучасному етапі впровадження нових форм педагогічної діагностики у нашій державі необхідно проводити поступовий перехід від чотирибальної шкали оцінювання до багатобальної, яка буде прийнята за стандартну. Такий перехід повинен ґрунтуватися на вивченні й узагальненні теоретичних засад оцінювання. До уваги слід брати кращий досвід у процедурі шкалювання, який напрацьований педагогами інших країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук А.Г. Освіта у країнах європейської спільноти: структура і управління // Проблеми науки. – 2000. – № 8. – С. 12 – 18.
2. Болонський процес у фактах і документах // Упорядники М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Київ – Тернопіль: Економічна думка, 2003 – 52 с.
3. Грабарь М.И. Проблема измерений и проверки гипотез при мониторинге результатов обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 3. – С. 49 – 54.
4. Дж. Гласс, Дж. Стенли. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
5. Кендалл М. Дж. Ранговые корреляции. – М.: Статистика, 1975. – 214 с.
6. Краснянская К.А., Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. – М., 1977. – 88 с.

7. Нейман Ю.М. Вопросы точностных расчетов в теории моделирования параметризации педагогических тестов // Труды Центра тестирования. – М.: Прометей, 1999. – Вып.2. – С. 49 – 54.
8. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М.: Прометей, 2000. – 169 с.
9. Основи педагогічного оцінювання: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг. ред. І. Булах – К.: Майстерклас, 2005 Частина І.. – 96 с.
10. Стивенс С.С. Экспериментальная психология. – М., 1960. – 319 с.

УДК 378.1

Ж.Ю. Лістарова
Сумський державний
педагогічний університет

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗОВАНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено аналіз інтернаціоналізованих навчальних планів у контексті сучасних інтеграційних процесів. Подано їх типологію, окреслено основні підходи до використання інтернаціоналізованих навчальних планів у закордонних вищих навчальних закладах.

The article is devoted to analysis of the internationalized curriculum in the context of modern integration processes. The author of the article presents their typology, defines the main approaches of using the internationalized curriculum in foreign higher educational establishments.

Інтеграція України в Європейське співтовариство потребує ретельного вивчення зарубіжного освітнього досвіду. Насамперед, великий інтерес становлять реформаційні процеси, що відбуваються у світовій вищій освіті в контексті інтернаціоналізації. Так, навчальні плани сучасних вищих закладів освіти мають відповідати вимогам ринку праці, бути спрямованими на формування міжнародної полікультурної свідомості.

У статті здійснено аналіз інтернаціоналізованих навчальних планів у контексті сучасних інтеграційних процесів. Мета реалізована через такі завдання:

- визначити сутність поняття та специфічні особливості інтернаціоналізованого навчального плану;
- систематизувати існуючі підходи до використання інтернаціоналізованих навчальних планів у зарубіжних вищих закладах освіти.

Проблема інтернаціоналізації навчальних планів посідає важливе місце у

сучасних компаративістських дослідженнях. Насамперед, вона висвітлена у працях С. Гроннінгса, Дж. Уілі, Ф. Різві, Р. МакТаггарта, М. Херері. Аналіз їх праць дозволяє стверджувати, що інтернаціоналізація навчального плану зумовлена, по-перше, необхідністю зробити його більш привабливим й адекватним потребам студентів – представників різних культур; по-друге, підготувати студентів (у тому числі й іноземних) до життя й діяльності в умовах соціальних змін.

На 17 Міжнародній освітній конференції в Австралії (2003 р.) навчальний план розглядали, по-перше, як теоретичну основу викладання, що включає не тільки обсяг матеріалу для презентації й вивчення, а й містить інформацію про те, що варто знати студентам, як успішно подати даний матеріал, забезпечити комфортні робочі відносини між викладачами й студентами. По-друге, навчальний план втілюється в життя через викладання й студентський досвід, який полягає в щоденній взаємодії між викладачем і студентом, спрямований на засвоєння матеріалів навчального плану. По-третє, ключовими агентами пропонованих змін повинні стати викладачі університетів, на яких покладається відповідальність за результативність самого процесу інтернаціоналізації [4, 2].

Як бачимо, інтернаціоналізований навчальний план орієнтований на підготовку фахівців, здатних виконувати професійні функції в міжнародному і багатокультурному просторі.

Центром досліджень у галузі освіти та інновацій при Директораті ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) з освіти, працевлаштування й соціальних питань (Centre for education research and innovation at the OECD Directorate for education employment, labour and social affairs) здійснено аналіз нових ініціатив складання інтернаціоналізованих навчальних планів. Насамперед, у 1994 р. ОЕСР було розроблено типологію інтернаціоналізації навчальних планів, згідно з якою вони можуть бути об’єднані в такі групи:

- навчальні плани з міжнародним змістом;
- навчальні плани з міжнародним порівняльним виміром;
- навчальні плани, спрямовані на отримання кар’єрного росту;
- навчальні плани, спрямовані на формування крос-культурних навичок;
- студентські міждисциплінарні програми;
- навчальні плани, що сприяють отриманню професій, які мають міжнародне визнання;

- навчальні плани, що спрямовані на отримання спільних або подвійних ступенів/дипломів;
- навчальні плани, які пропонуються в офшорних навчальних закладах місцевою владою;
- спеціалізовані навчальні плани, що розроблені винятково для іноземних студентів [4, 5].

Отже, незважаючи на різноманітність навчальних планів, нагальною є проблема їхньої інтеграції в навчальні курси. Навчальні заклади, координатори курсів і викладачі з предметів повинні інтегрувати міжнародні і міжкультурні перспективи у відповідні курси, які також ураховують бажання іноземних студентів щодо формування навчального плану.

На особливу увагу заслуговує вивчення досвіду інтернаціоналізації навчального плану в австралійському університеті (James Cook University). Головним пріоритетом розвитку університету є інтернаціоналізація, тобто впровадження й посилення міжнародного виміру в процес викладання, навчання, науково-дослідної роботи. Освітня політика університету спрямована на встановлення культурного різноманіття й інтернаціоналізованого локального простору в студентських містечках та надання студентам знань і навичок, необхідних для працевлаштування у глобалізованому світі.

Головною стратегією університету є інтернаціоналізація педагогічної діяльності, навчального плану, створення специфічного локального простору для іноземних і місцевих студентів. Вона складається з включення міжнародного змісту до навчального плану; підготовки викладацького складу до організації активної адміністративної, педагогічної, навчальної практики для іноземних студентів; установлення зворотного зв’язку з іноземними студентами для покращання їхнього освітнього досвіду відповідно до їхніх очікувань; забезпечення місцевих студентів можливістю отримання міжнародного досвіду під час навчання [5].

У працях М. Херері (M. Harari) здійснено аналіз результатів інтернаціоналізації навчальних планів у контексті їхньої глобалізації. На його думку, вони містять такі особливості:

- поглиблення знань з міжнародних аспектів;
- порозуміння і здатність спілкуватися з людьми інших країн;
- вільне володіння іноземними мовами;
- зростання робочих ринкових можливостей для висококваліфікованих спеціалістів;

- уведення незалежних експертних груп;
- розвиток міжнародних програм;
- використання інноваційних методів навчання;
- соціальну і міжкультурну інтеграцію студентських груп різних національностей [3, 78].

Так, Американська Рада з освіти та Центр з інституціональних і міжнародних ініціатив організували й адміністрували проект, спрямований на дослідження специфіки впровадження процесу інтернаціоналізації у вищих навчальних закладах (Promising Practices: Spotlighting Excellence in Comprehensive Internationalization). У проекті взяли участь 8 університетів США. Головна мета проекту полягала у сприянні поширенню процесу інтернаціоналізації в університетських містечках та навчальному процесі на національному рівні; розробці комплексного підходу до інтернаціоналізації вищої освіти.

Згідно з результатами проекту, у США протягом 2000 – 2002 рр. адміністративні органи університету Аркадія (Arcadia University, Pennsylvania) уважали інтернаціоналізацію пріоритетною тенденцією освітньої політики навчального закладу. На їхню думку, головна мета інтернаціоналізації спрямована на підготовку випускників до життя в умовах глобального суспільства. Провідні завдання інтернаціоналізації освіти в межах університету реалізуються через збільшення кількості студентів, які навчаються за кордоном, засоби фінансової допомоги, вибір інтернаціоналізованого навчального плану; впровадження міжнародного змісту освіти до навчального плану; створення міжнародного клімату на факультеті, серед персоналу викладачів (проведення міжнародних форумів, міжнародних програм з обміну); створення міжнародного середовища в університетському містечку шляхом залучення іноземних студентів до позанавчальної діяльності; визначення завдань і ролі Центру з освіти за кордоном у контексті інтернаціоналізації.

Отже, адміністративні органи університету плідно співпрацюють з міжнародними організаціями, іншими університетами щодо трансформації існуючих міжнародних можливостей у нові реалії [1].

Побудова інтернаціоналізованого навчального плану складається з кількох підходів, які необхідно враховувати. На думку Ф. Різві (F. Rizvi), по-перше, навчальний план спрямований на забезпечення студентів уміннями вивчення й аналізу інформації шляхом міркувань і критичної оцінки у контексті глобального виміру. По-друге, він вимагає істотних змін у встановленому

способі мислення й практики: “розвиток нових умінь, відносин і знань як серед студентів, так і серед педагогічного колективу”, а також “створення нової навчальної практики, простору, поведінки й культури”.

Доречно навести цитату Ф. Різві (F. Rizvi) про те, що “зміст навчального плану не має ґрунтуватися на одній культурній базі, а повинен критично поєднувати глобальну безліч джерел інформації. З одного боку, він задовольняє потреби місцевого суспільства, а з другого – дає студентам знання й уміння, які сприяють формуванню їхнього глобального світосприймання” [6]. По-третє, інтернаціоналізація навчального плану має ґрунтуватись на принципах відкритості, толерантності, космополітизму.

Ф. Різві (F. Rizvi) уважає, що інтернаціоналізований навчальний план – це продукт, який дає змогу студентам навчатися в умовах інших культур [6].

С. Гроннінгс та Дж. Уілі наголошують, що інтернаціоналізація навчального плану сприяє міждисциплінарному співробітництву, тому продуктами міжнародної освіти є мультидисциплінарні та мультинаціональні перспективи [2].

Інтернаціоналізований навчальний план, спрямований на розвиток полікультурних навичок, свідомості й цінностей, дає можливість студентам працювати у глобальному світі, опановувати полікультурні знання, усвідомлювати знання про власну культуру. Згідно з цим випускник, який навчався за інтернаціоналізованим навчальним планом, повинен описувати історичний досвід щодо міжкультурних відносин в обраній сфері або професійній практиці; визначати пріоритетні демографічні, економічні і політичні тенденції розвитку міжнародних відносин; демонструвати полікультурні знання й використовувати їх у професійній діяльності; застосовувати міжнародні знання у сфері розв’язання завдань, пов’язаних з майбутньою професійною діяльністю; застосовувати навички критичного мислення у контексті міжнародних і полікультурних проблем; вивчати і досліджувати альтернативні точки зору у сфері міжнародних відносин; визначати етичні проблеми міжнародного характеру [5].

Таким чином, одним з актуальних завдань сучасних вищих навчальних закладів є створення й упровадження інтернаціоналізованих навчальних планів, що дають змогу поширювати й популяризувати міжнародні знання, формувати професійні навички й уміння у контексті глобального виміру. Такий підхід у подальшому забезпечить формування людини нового мислення й світогляду, полікультурного досвіду.

Розв’язання окреслених завдань потребує докладного вивчення технології

запровадження інтернаціоналізованих навчальних планів у педагогічний процес сучасних вищих навчальних закладів освіти, що є предметом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. David Engberg and Madeleine F. Green Promising Practices: Spotlighting Excellence in Comprehensive Internationalization. – 2002. – P. 104.
2. Groennings S. & Wiley J. Group Portrait: Internationalizing the Disciplines. – New York: The American Forum for Global Education, 1990. – P. 47.
3. Harari M. Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos. Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education, Report № 1. – Long Beach, CA: California State University, Center for International Education.), 1989. – P. 78.
4. 17-th IDP Australian International Education Conference: 21 – 24 October 2003, Melbourne, Australia. – 2003. – P. 11.
5. McTaggart R. Internationalisation of the Curriculum. Режим доступу: http://www.jcu.edu.au/staff/teaching/QA
6. Rizvi F. Internationalisation of curriculum. – Melbourne: RMIT University (mimeo), 2000. – 11 p.

УДК 811.161.3:371.214.46+371.315.6

С.М. Лупенко-Ковтун
Володимир-Волинський
педагогічний коледж
ім. А.Ю. Кримського

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ТЕХНОЛОГІЇ СПІВПРАЦІ

У статті розглядаються проблеми комунікативного підходу до навчання української мови в початкових класах, взаємозалежності діалогічного та монологічного мовлення, місця та значення елементів інтерактивного навчання в історії освіти. Автор наголошує на перевагах інтерактивних методик у розвитку мовлення та формуванні лінгвістичної компетенції учнів.

The article introduces the problem of the communicative approach to the teaching of the Ukrainian language in primary schools, the problem of mutual dependence of dialogic and monologic speech, the role and the significance of the engaging pedagogy in the history of education. The author stresses on the advantages of engaging pedagogic methods in speech development and in the formation of pupils' linguistic competence.

У період реформування початкової школи й оновлення змісту освіти відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту" відбувається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовленнєвої особистості молодшого школяра, формування його комунікативної

компетентності. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності функціонує у двох формах – діалогічній і монологічній. Для правильної організації навчального процесу необхідно враховувати їх фактичну взаємозалежність [5.]

Актуальною стала проблема комунікативного підходу до навчання української мови в початкових класах. Мета нашого дослідження – розглянути інноваційні технології, визначити їх місце в системі навчання. Отже, основна увага вчителя має зосереджуватись на мовленнєвій діяльності учнів на уроці, на розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра. Уміння порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати мовні явища формуються через застосування знань з мови у різних видах мовленнєвої діяльності. Логічно чітке, образне усне й писемне мовлення учня є показником його загального розвитку. Тому постає проблема пошуку ефективних методик розвитку зв'язного мовлення. Стійкий інтерес до мовленнєвої діяльності можна прищепити дітям, якщо учитель уміє глибоко індивідуалізувати навчання, може допомогти кожному розкрити свої пізнавальні можливості, здібності, подолати окремі вади власного сприймання, уяви, пам'яті, мислення, скутість, розгубленість. У вирішенні цього найскладнішого завдання важлива роль належить запровадженню нових педагогічних технологій, спрямованих на всебічний розвиток дитини.

Педагогічні інновації пов'язані сьогодні із застосуванням інтерактивних технологій навчання (ІТН) в організації навчальної діяльності. «Інтерактивний» –здатний взаємодіяти у процесі бесіди, діалогу з чимось (комп'ютером) або кимось (людиною). Отже, ІТН – це насамперед діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя й учня; це навчання в умовах, за яких кожен учасник процесу відчуває свою інтелектуальну спроможність, продуктивність навчання [1]. Таке навчання має бути ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час такого навчання учні навчаються бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення.

В історії освіти України такі підходи до навчання використовувалися ще в першому десятиріччі минулого століття і були поширені в педагогічній практиці української школи в 20-ті роки. Такі форми організації навчальної діяльності, як бригадно-лабораторний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії, практики стали передовим словом у радянській і світовій педагогіці тих часів. Хоча впровадження цих методів і форм навчання в окремих школах дають разючі результати, проте

відсутність належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення й експериментальної перевірки призвели до виникнення певних проблем: зниження ролі вчителя у навчальному процесі, неекономне використання навчального часу, недостатність мотивації учнів до таких форм навчання. Тому в 30-х роках ХХ ст. українська школа перетворилася на авторитарну, репродуктивно орієнтовану, з пануючою стандартизацією й уніфікацією засобів, форм і методів навчання.

Подальшою розробкою елементів інтерактивного навчання займалися В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова. Це стало підґрунтям для виникнення теорії та практики розвивального навчання. Проте ці методи були швидше винятком, аніж правилом у навчальному процесі радянських шкіл. У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності учнів активно розвивались і вдосконалювались. Дослідження американських учених довели, що інтерактивне навчання сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Науковці довели, що найменших результатів у навчанні можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших або застосування знань – 90%) [1].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки прослідковується значний інтерес до розробки й упровадження інтерактивних технологій навчання науково-педагогічними й академічними установами.

Варто зазначити, що існує низка проблем щодо впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Вони виникають унаслідок авторитарних і репродуктивно орієнтованих методик роботи окремих учителів, які досить скептично налаштовані до змін у власній педагогічній діяльності, а також унаслідок браку інформації та досвіду практичного використання різних методів інтерактивного навчання (фронтальне навчання, кооперативне, навчання у грі, дискусії) [5]. Отже, щоб упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес відбувалось спокійно, без особливих проблем, необхідно чітко для себе з’ясувати зміст інтерактивного навчання, зрозуміти переваги його над звичайними, класичними репродуктивними методиками; зрозуміти, що саме інтерактивна методика навчання є найефективнішою для розвитку мовленнєвих, мовних і комунікативних умінь учнів на уроках рідної мови та читання.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес

відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Це колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли вчитель і учні – рівноправні суб'єкти навчання. У результаті організації навчальної діяльності за таких умов у класі створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, що дає змогу вчителеві стати справжнім лідером дитячого колективу. Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемної ситуації. Вирішення певних проблем відбувається переважно у груповій формі. Але не варто плутати інтерактивне навчання з груповими формами роботи, які компенсують усі недоліки фронтальної й індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією людиною групи учнів; усі учні групи працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів [2].

Інтерактивні технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи [4]. Для роботи за інтерактивними технологіями вчителеві необхідно змінити свої особисті підходи до навчання, а в учнів у такому разі повністю змінюється життя в класі. Тому для роботи за такими технологіями вчителю необхідна певна підготовка (дидактична, моральна) та учням, як і вчителю, потрібно звикнути до них. Свою роботу вчителю варто починати з простих інтерактивних технологій – робота в парах, малих групах – і переходити до більш складних. Коли у вчителя й учнів з'явиться досвід подібної роботи, то уроки проходитимуть набагато легше, цікавіше, а підготовка до них не забиратиме багато часу [3].

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага в тому, що учні засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), у класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес в отриманні знань [2]. Значно підвищується особистісна роль учителя – він виступає як лідер, організатор. Проектування і проведення уроку за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, обізнаності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями. Аналогічно за певних умов проводяться й інші інтерактивні вправи.

У своїй практиці ми широко застосовуємо технології інтерактивного навчання на заняттях різного типу, практикуємо роботу інтерактивними

методами на різних структурних етапах заняття. Студенти активно й ефективно працюють, досягаючи навчально-розвивальної мети заняття. У студентів виникає позитивний настрій для навчання, з'являється відчуття рівного серед рівних, усвідомлення цінності колективно зроблених умовиводів, викладач сприймається як друг і порадник, а головне – учень вільно висловлює свою думку і вміє вислухати іншого. За таких умов значно краще розвивається мовлення, легше сприймається і засвоюється навчальний матеріал. Більше того, як показує педпрактика (пробні уроки студентів у школі), студенти – учасники інтерактивних технологій навчання – спроможні сміливо впроваджувати у практику загальноосвітньої школи апробовані на заняттях у коледжі інтерактивні технології. Учителі загальноосвітніх шкіл теж з інтересом ставляться до цих технологій, відзначаючи, що найбільша їх значущість полягає в ефективному сприянні розвитку мовлення школяра та забезпеченні особистісно орієнтованого навчання.

Використання інтерактивних технологій – це не самоціль, а лише засіб для досягнення такої атмосфери у класі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню, доброзичливості, створює сприятливі умови для розвитку мовлення молодшого школяра [3]. Звичайно, хотілося б, щоб діалогові форми навчання застосовувались широким колом вчителів і на різних предметах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – Київ, 2004. – 351 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – Київ, 2005. – 189 с.
3. Стребна О.В., Сошенко А.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. – Харків, 2005. – 173 с.
4. Щоголєва Л.О. Діалогове навчання. – Луцьк, 2005. – 190 с.
5. Ярош О.Ф. Сучасний урок у початковій школі // Бібліотека журналу «Початкове навчання та виховання». – Харків, 2004. – 233 с.

УДК 378.147:001.895

Р.В. Миленкова
Українська академія банківської справи

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАНКІВСЬКИХ СЛУЖБОВЦІВ

У статті описується розроблена та експериментально апробована методика формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи у процесі їх

професійної підготовки у ВНЗ. Ефективність методики розглядається як результат взаємодії та взаємозв'язку її складових.

The article is devoted to the developed and examined technique of building innovative culture of the future banker workers. The efficiency of the strategy is seen as a result of interaction and interconnection of its elements.

Сучасна система вищої освіти, яка забезпечує майбутніх спеціалістів фаховими знаннями та вміннями, нині стоїть перед завданням формування таких особистісних якостей фахівців, які дозволять їм успішно реалізуватись у жорстких умовах конкуренції на ринку праці. Тенденція до спрямованості на розвиток у людини якостей інноваційної культури у процесі її професійної підготовки може бути одним із шляхів досягнення цієї мети.

Проблема розробки та випробування методики формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня інноваційної культури випускників вищих навчальних закладів.

Зв'язок статті з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що нині, коли інноваційні процеси відбуваються в усіх галузях життєдіяльності людини, існує об'єктивна необхідність у формуванні інноваційної культури як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Аналіз методичних засад засвідчив, що формування інноваційної культури майбутнього фахівця впродовж його професійної підготовки є недостатньо висвітленою частиною загальної проблеми оновлення змісту вищої освіти.

Завдання статті полягає у розкритті основних складових методики формування інноваційної культури студентів протягом їх навчання у ВНЗ.

Здійснений у межах дослідження аналіз наукової літератури з різних напрямів засвідчив високу зацікавленість дослідників феноменом „інноваційна культура". Значний внесок у розробку цього поняття на концептуальному рівні зробили українські та зарубіжні вчені А. Баркер, В. Джелалі, В. Кремень, Б. Лісін, А. Ніколаєв, Г. Тернквіст, О. Попович. Діагностичним засадам інноваційної культури особистості присвячено праці О. Єфросініної, А. Кальянова, В. Носкова, В. Фокіної. Окремі аспекти інноваційної культури фахівців також досліджували О. Аматьєва, С. Биконя, В. Буйко, Н. Гавриш, А. Герасимов, І. Курас, І. Логінов, Д. Шервуд та інші. Практичні питання розвитку інноваційних якостей особистості розглядаються у працях Л. Даниленко, О. Козлової, В. Паламарчук, І. Перлакі та ін.

Не применшуючи значущості праць зазначених авторів, які спрямовано

на дослідження загальної проблеми розвитку інноваційної культури в сучасному суспільстві, уважаємо за потрібне зосередити увагу на особливостях методики формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи протягом їх навчання у ВНЗ.

У зв'язку з поставленим завданням уточнимо основні поняття досліджуваної проблеми. Під інноваційною культурою майбутніх фахівців банківської справи розуміємо складову їх загальної культури, що утворює систему цінностей, знань, норм, умінь та навичок щодо породження та впровадження інновацій, які формуються або розвиваються в особистості впродовж навчання у ВНЗ та забезпечують за певних умов реалізацію її інноваційного потенціалу у професійній сфері діяльності. Метою підвищення інноваційної культури студента є формування особистості майбутнього фахівця – новатора з високими моральними якостями.

Оскільки сьогодні не існує єдиного підходу до визначення структури інноваційної культури особистості, то на основі аналізу та узагальнення наукових розробок [2; 3; 5] було виокремлено такі основні її сутнісні складові, як світоглядна, творча, інформаційна й технологічна. Завдяки їх розвитку особистість набуває активної життєвої позиції, підвищує свій творчий потенціал, учиться знаходити, використовувати та зберігати інформацію, необхідну для інноваційної діяльності, оволодіває технологіями самовдосконалення, інноваційного пошуку, впровадження інновацій тощо.

Аналіз сутності, змісту, структури інноваційної культури [1; 4] та дослідження її наявного рівня у студентів дозволили нам визначити основні напрями педагогічного процесу з формування інноваційної культури майбутніх банківських службовців, а саме:

- навчальна діяльність студентів;
- позанавчальна діяльність;
- сфера самовдосконалення майбутніх фахівців банківської справи.

Організація *навчальної діяльності* в межах експериментального дослідження процесу формування інноваційної культури була спрямована на засвоєння та актуалізацію знань і вмінь, необхідних для успішної інноваційної діяльності в галузі банківської справи, формування професійних та інноваційних цінностей сучасного фахівця.

Досягнення вищезазначених результатів у навчальній діяльності студентів здійснювалось завдяки включенню елементів інноваційної культури до таких складових навчального процесу, як:

- навчальні курси, передбачені навчальним планом з підготовки фахівців банківської справи;
- навчально-виробнича практика у банківських установах;
- позааудиторна навчальна діяльність студентів, участь у науково-практичних студентських конференціях, міжнародних програмах, конкурсах, проектах тощо;
- розроблений з метою формування інноваційної культури майбутніх банківських службовців навчальний спецкурс.

З метою досягнення студентами максимально можливого рівня інноваційної культури було проаналізовано зміст обов'язкових навчальних дисциплін та доповнено їх інформацією з теорії та історії інноватики; впроваджено інноваційні методи навчання; реалізовано комплекс заходів, які допомагають створювати інноваційно сприятливе навчальне середовище у ВНЗ.

Крім того, у процесі дослідження було розроблено та експериментально апробовано навчальний спецкурс з формування інноваційної культури студентів. Його змістова структура була визначена відповідно до сутнісних складових інноваційної культури особистості та включала чотири модулі:

1. Світоглядні основи взаємодії людини зі світом.
2. Психологічні аспекти інноваційності.
3. Інноваційна особистість в умовах інформатизації суспільства.
4. Технологічне забезпечення інноваційної діяльності.

Програма даного спецкурсу, структурована за визначеними навчальними модулями, передбачала вивчення теоретичних і практичних основ інноватики, її історії, зовнішніх та внутрішніх факторів, які сприяють та протидіють інноваціям, визначення можливих напрямів інноваційної діяльності особистості, зокрема особистості майбутнього фахівця банківської справи.

Основні завдання реалізації програми спецкурсу полягали в тому, щоб поряд з предметно-змістовними результатами навчання (знання, вміння, конкретне вирішення інноваційних завдань тощо) впливати на загальнокультурні параметри особистості, які покликані забезпечити морально-етичний підхід до інноваційної діяльності, здатності до рефлексивного оцінювання, прогнозування наслідків та відповідальне ставлення до результатів упровадження будь-яких інновацій.

Заняття в межах навчального спецкурсу з формування інноваційної культури студентів, які навчаються за фахом «Банківська справа», були спрямовані на розкриття сутності інновацій, усвідомлення їх ролі у розвитку суспільства, формування психологічної та технологічної готовності особистості

до інноваційного вирішення проблемних завдань як на особистісному, так і на професійному рівні.

Процес навчання за програмою навчального спецкурсу передбачав також моделювання інноваційної діяльності, зокрема підготовку, захист та впровадження власних інноваційних проектів студентів, та був побудований на дотриманні таких вимог, як орієнтація на творчу діяльність з урахуванням неповторності кожної особистості, забезпечення індивідуального творчого і диференційованого підходу; реалізація міжпредметного зв'язку, що забезпечує цілісне сприйняття феномена інновації, інноваційну інформованість студентів; відкритість, варіативність, динамічність у змісті, методах і формах навчання.

Зміст, форми і методи, реалізовані з метою формування інноваційної культури майбутнього фахівця банківської справи, були спрямовані на особистісно орієнтоване навчання, формування акмеологічного розуміння професійного розвитку особистості, залучення студентів до досвіду особистісно орієнтованих освітніх ситуацій та підготовку до подальшої самоосвіти.

Реалізація навчальної програми спецкурсу сприяла закріпленню емоційно-позитивного, ціннісного ставлення студента до знання, освіти, обраної професії; підтримці прагнень майбутніх банкірів до особистісного і професійного самопізнання, саморозвитку, самореалізації, усвідомлення індивідуальної моделі професійної діяльності та визначення напрямів інноваційної діяльності в галузі банківської справи. Під час організації навчального курсу передбачалося створення таких умов освітнього простору, які б могли забезпечити особистісне зростання студентів. З цією метою зміст навчання було спрямовано на творче переосмислення стереотипів, розвиток креативності, оволодіння вміннями комунікації та психорегуляції.

Результати експериментального дослідження впровадження навчального спецкурсу з формування інноваційної культури засвідчили, що ефективність реалізації програми залежить від того, наскільки її зміст і форми зацікавлять кожну особистість, впливатимуть на її світосприйняття, сприятимуть самоактуалізації як у приватній, так і у професійній сфері. Тому з метою посилення інтересу студентів до даного навчального курсу було здебільшого використано активні методи роботи, навчання в режимі діалогу та полілогу, організаційно-діяльнісні ігри, моделювання, конкурс проектів, інтегровані лекції, індивідуальну робота, семінари, тренінги особистісного зростання.

Такий підхід до формування інноваційної культури майбутнього фахівця відповідає моделі професійної підготовки особистості з урахуванням її

цілісності, динамічності, відкритості до змін.

Навчальний курс розрахований на 72 год. і передбачав проведення лекційних, семінарських, практичних і тренінгових занять, а також самостійної освітньої та інноваційної діяльності студентів.

Таким чином, навчальний процес підготовки майбутніх фахівців банківської справи було спрямовано на формування інноваційної культури особистості.

Організація *позанавчальної діяльності* майбутніх фахівців банківської справи, спрямованої на формування її інноваційної культури, була побудована так, щоб майбутні фахівці банківської справи мали можливість значно підвищити власний творчий потенціал та мотивацію до подальшої творчої діяльності. Крім того, у позанавчальній роботі зусилля організаторів було зосереджено на розвитку ціннісних орієнтацій студентів, значна увага зокрема приділялася усвідомленню значущості загальнолюдських та професійних цінностей для особистості сучасного фахівця з високим рівнем інноваційної культури.

Педагогічний вплив з формування та підвищення рівня інноваційної культури студентів у позанавчальній діяльності здійснювався за такими напрямами, як:

- робота гуртків, клубів, творчих об’єднань студентів за інтересами;
- участь студентів у заходах, спрямованих на піднесення їх творчого та загальнокультурного рівня;
- залучення майбутніх банківських службовців до роботи в органах студентського самоврядування;
- організація зустрічей студентів з фахівцями банківської справи та провідними банкірами;
- діяльність студентського клубу «Банкір» тощо.

Отже, під час організації позанавчальної діяльності студентів до її програми також було включено зміст, форми та методи розвитку інноваційних якостей особистості.

Як уже зазначалося, *сфера самовдосконалення студентів* також була одним із напрямів процесу формування інноваційної культури майбутніх працівників банків, оскільки висока самореалізація особистості в умовах жорсткої професійної конкуренції вимагає озброєння майбутніх фахівців методами постійного підвищення власного інтелектуального, культурного та професійного рівня, готовності до ціложиттєвої освіти та самовиховання.

Таким чином, педагогічний вплив на сферу самовдосконалення особистості в межах процесу формування інноваційної культури майбутніх банківських службовців здійснювався відповідно до таких складових:

- самостійне підвищення рівня загальної освіти;
- самовиховання, вдосконалення особистісних якостей;
- піднесення рівня загальної культури;
- самостійне підвищення рівня професіоналізму.

Готовність студентів до ціложиттєвого самовдосконалення формувалася під час нашого експерименту завдяки підвищенню мотивації, психологічної та технологічної підготовки до постійних позитивних особистісних змін, необхідних для успішної самореалізації сучасних фахівців.

У процесі експерименту виявлено, що саме оволодіння студентами технологіями власного вдосконалення, які покликані забезпечити вміння підвищувати професійний, інноваційний та культурний рівень упродовж життя, значно сприяло розвитку особистої інноваційної культури.

Узагальнюючи результати впровадження описаної методики формування інноваційної культури майбутніх банківських службовців у процесі їх професійної підготовки згідно з описаними складовими, можна зробити висновок про те, що обов'язковою умовою використання цієї методики повинна бути взаємодія та взаємозв'язок усіх його складових, у результаті чого значно підвищується рівень інноваційної підготовки студентів до професійної діяльності.

Слід зазначити, що серед подальших перспектив дослідження проблеми підвищення рівня інноваційної культури українського суспільства важливим напрямом убачається вивчення ролі професійної складової інноваційної культури фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джелали В.И., Кулиниченко В.Л., Моисеенко В.В. Инновационная культура – основа, движитель и определитель направления и качества развития социума и личности // Винахідник і раціоналізатор. – 2002. – № 4. – С. 5 – 11.
2. Николаев А. Инновационное развитие и инновационная культура // Наука та наукознавство. – 2001. – № 2. – С. 54 – 64.
3. Носков В., Кальянов А., Єфросініна О. Соціально-психологічні детермінанти інноваційної культури в гуманітарному ВНЗ // Соціальна психологія. – 2005. – № 4(12). – С. 69 – 83.
4. Фокина В.Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления: Дис. … канд. соц. наук: 22.00.08 / Современный гуманитарный институт. – М., 2001. – 151 с.
5. Schuler A.J. Business Creativity and Innovation: How to Build an Innovative Culture. – Alexandria: Schuler Solutions, Inc., 2002. – 175 p.

УДК 37.013

О.В. Михайличенко
Сумський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МУЗИКАНТА

У статті йдеться про психолого-педагогічні особливості формування особистості музиканта з точки зору загальних підходів до проблеми формування особистості в умовах суспільного життя.

Opening of essence of process of forming of personality of musician is the purpose of the dandy article from point of general pedagogical approaches to the problem of forming of personality in the conditions of public life.

За твердженням видатного російського педагога К.Д. Ушинського, якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна пізнати її також у всіх відношеннях. Щоб правильно виховувати, треба знати, що така людина, як вона розвивається.

Метою статті є розкриття сутності процесу формування особистості майбутнього музиканта з точки зору загальнопедагогічного підходу до проблеми формування особистості в умовах суспільного життя.

Згідно з класичною філософською думкою існують дві концепції розвитку: одна – метафізична, розвиток розуміється як механістичний процес; інша – діалектична, що розглядає його як процес подолання суперечностей, заперечення існуючого новим та переходу кількості в якість.

З погляду метафізики розвиток людини з дитинства є збільшенням або зменшенням, простим розгортанням, поступовим дозріванням усього того, що закладено від природи, простим кількісним наростанням, що виключає можливість новоутворення. Дитина, з'явившись на світ, уже несе у згорнутому вигляді всі форми майбутнього психічного життя. Така концепція не створює перспективи для набуття людиною якостей, які вона змогла б набути завдяки власним бажанням або відповідним обставинам.

Діалектична концепція дає ключ до “саморуху” всього існуючого, до “стрибків”, до перетворення на протилежність, до знищення старого і виникнення нового. На противагу метафізиці вона розглядає процес розвитку дитини не як просте розгортання закладених від природи властивостей, а як їхнє постійне перетворення й ускладнення, що наступають закономірно в результаті накопичення кількісних змін, що приводять до змін якісних.

Якщо, наприклад, дитина не вміла говорити і раптом сказала перше слово, посміхнулася, зробила перший крок, прочитала перше слово і таким

чином набула закладених природою якостей і не більше, – усе це стрибки в нову якість, але з точки зору метафізичної. За таким розвитком усі люди були б однаковими, відрізнялися б одне від одного тільки біологічними ознаками.

А насправді ж людина, пройшовши такий самий шлях розвитку, завжди набуває якостей, які відрізняють її як особистість, тобто не тільки як біологічну субстанцію (ізольований від суспільства індивід), а людину, усі властивості якої є не що інше, як відбиток обставин життя, що створюються за певних соціально-історичних умов незалежно від її волі і свідомості [2].

Усякий прояв життя індивіда є проявом і твердженням громадського життя.

У людській особистості завжди втілюються дві засади – природна і суспільна. Особистість – не мертвий зліпок суспільних відносин, а живий та активно чинний соціальний організм, який володіє свідомістю. Особистість – це неповторна комбінація узятих в єдності антропологічних і соціально-психологічних характеристик людини. Особистість поєднує соматичну структуру, тип нервової системи, пізнавальні, емоційні і вольові процеси, потреби і спрямованість, що виявляються в переживаннях, судженнях, вчинках і діях.

В особистості як цілісній системі одні структурні елементи можуть домінувати, тоді як інші – гальмуватися залежно від вимог дійсності, завдань, що вирішує людина в ситуації, в якій вона перебуває, тощо. Структуру особистості треба розглядати не взагалі, а в генезисі, у зв'язку з конкретно сформованими умовами життя і виховання.

Особистість людини є результат складної дії і взаємодії численних чинників. Одні з цих чинників діють незалежно від волі і свідомості людей. До них належать біологічні прояви природи людини.

Інші чинники, що сприяють формуванню особистості людини, більшою або меншою мірою залежать від волі і свідомості людей. Це суспільні та моральні відносини, зумовлені особливостями громадського життя за певних суспільних умов, в яких проживає людина.

Третя група чинників припускає спрямоване формування особистості, тобто виховання. Якісна своєрідність виховання полягає в тому, що вихователь свідомо ставить визначену мету і, прагнучи досягти її, застосовує певні засоби, які породжують здійснення поставленої мети.

Отже, формування особистості – це дія сукупності чинників – об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі і свідомості людей, що діють відповідно до

визначених цілей із застосуванням визначених засобів.

Біологічні чинники. Формування особистості – складний, багатозначний процес, що виступає у вигляді анатомо-фізіологічного, психічного і соціального становлення людини, який визначається внутрішніми і зовнішніми природними і суспільними умовами. Розвиток людини, як і всіх живих організмів, пов'язаний з дією чинника спадковості.

Людина від народження має певні органічні задатки, що відіграють істотну роль у розвитку різних сторін особистості, особливо таких, як динаміка психічних процесів, емоційна сфера, види обдарованості. Не кожний може стати митцем, а лише той, у кому сидить митець.

У процесі тривалої еволюції, шляхом дії законів спадковості, мінливості і природного добору розвилася складна тілесна організація людини. Завдяки спадковості нащадкам передавалися основні біологічні ознаки, властивості людини як виду. Матеріальними носіями спадковості є гени.

Відповідно до законів передачі спадкової інформації (їх вивчає генетика) люди успадковують анатомічну будову, характер обміну речовин і фізіологічного функціонування, тип нервової системи.

Біологи вважають, що кількість можливих комбінацій людських генів з їхніми можливими мутаціями навряд чи більша, ніж кількість атомів у всесвіті. Не було, немає і не буде двох спадково ідентичних людей.

І все ж таки процес розвитку особистості не є простим розкриттям і розгортанням біологічного фонду. Уже Дарвін показав, що розвиток живих організмів відбувається через боротьбу спадковості і пристосування до умов життя, через успадкування старих і засвоєння нових ознак. Раніше науковці вважали, що гени незмінні, відрізняються абсолютною стійкістю. Нині твердо встановлена мінливість спадкових структур клітини. Мінливість, як і спадковість, становить одну з корінних властивостей організму.

Незважаючи на велике значення спадковості, її вплив все ж таки опосередкований системою виховання і соціального впливу. Поведінка людини, як визначав І.П. Павлов, обумовлена не тільки природженими властивостями нервової системи, але й залежить від постійного виховання й навчання в широкому розумінні цих слів.

Людина одержує від природи не готові психічні властивості, а функціональні можливості, природні потенції виникнення і розвитку певних якостей. Особливості нервової системи людини не визначають майбутніх форм поведінки, але створюють передумови, завдяки яким легше формуються одні з них, складніше – інші.

Механізм спадковості можна спостерігати в передачі фізичних особливостей людини і щодо простих психічних властивостей. У формуванні складних психічних властивостей (якостей розуму, характеру, поглядів, мотивів діяльності тощо) головну роль відіграють умови життя і виховання.

Соціальні чинники. Людина розвивається як особистість під впливом навколишнього середовища. У поняття "середовище" входить складна система зовнішніх обставин, необхідних для життя і розвитку людського індивіда. До цих обставин відносяться як природні, так і суспільні умови його життя.

Людина від народження є не просто біологічною істотою. За своєю природою вона спроможна до соціального розвитку, перші ознаки якого з'являються вже в ранньому віці (виникнення потреби в спілкуванні, успіхи в оволодінні мовою та ін.).

У взаємодії особистості і середовища треба враховувати два вирішальні моменти: 1) характер впливу обставин життя на особистість; 2) активність особистості, що впливає на обставини з метою підпорядкування їх своїм потребам та інтересам.

Людина відносно середовища є активною силою, частиною середовища і може по-своєму його перетворювати. Існує теза про те, що "обставини тією ж мірою творять людей, якою люди творять обставини". Отже, вступаючи у співвідношення з навколишнім світом, дитина не пасивно пристосовується до нього, а активно освоює його в специфічних людських умовах життя.

Не все, що оточує людину, є дійсним середовищем його розвитку. Для кожної людини створюється неповторна і суто індивідуальна ситуація розвитку, що ми називаємо середовищем найближчого оточення.

Середовище найближчого оточення називають мікросредовищем.

Мікросредовище – це частина соціального середовища, що складається з таких елементів, як сім'я, школа, друзі, ровесники, близькі люди.

Макросередовище – це сукупність суспільних відносин, в яких людина живе і діє.

У мікросередовищі та макросередовищі є явища позитивні й негативні, прогресивні й консервативні. Особистість формується, не тільки засвоюючи досвід навколишнього середовища, але й чинячи йому опір. У зв'язку з цим постає важлива соціально-педагогічна проблема: виховуючи в людині готовність до правильного розв'язання внутрішніх мотиваційних конфліктів, що виникають у неї, необхідно здійснювати науково обґрунтовану педагогізацію середовища, коригувати виховуючий вплив середовища.

Чинники спеціального спрямування (виховання). Середовище несе людині здебільшого неорганізовані впливи, що діють стихійно і нецілеспрямовано. Тому покладатися на вплив тільки одного середовища (навіть позитивного) недоцільно. Це привело б до довільного розвитку особистості в загальному потоці стихійних, неорганізованих впливів життя, різноманітних середовищних сфер.

Відносини, в які вступає людина із середовищем, завжди опосередковані дорослими людьми. Кожний новий щабель у розвитку особистості є одночасно новою формою зв'язку дитини з дорослими. Ось чому виховання (тобто вплив дорослих) є головним, винятково глибоким і діючим чинником формування особистості.

Там, де є виховання, враховуються рушійні сили розвитку, вікові й індивідуальні особливості людини. Там, де є виховання, на повну потужність використовуються позитивні впливи середовища. Там, де є виховання, послаблюються негативні впливи середовища, у дітей формується моральна стійкість проти несприятливих впливів середовища. Там, де є виховання, досягається єдність й узгодженість усіх ланок, що впливають на людину (школа, сім'я, громадські установи, громадськість). Там, де є виховання, дитина раніше спроможна до самовиховання. З виникненням цього нового суб'єктивного чинника дитина стає співучасником вихователя.

Стверджуючи вирішальну роль виховання в розвитку і формуванні особистості, видатний педагог XX ст. А.С. Макаренко писав: “Я впевнений у цілком безмежній могутності виховного впливу. Я впевнений, якщо людина погано вихована, то в цьому винятково винні вихователі. Якщо дитина гарна, то цим вона теж зобов'язана вихованню” [1].

Розвиток особистості відбувається через власну діяльність дитини з освоєння дійсності. Тому виховання припускає організацію життя і діяльності дітей. У процесі ігрової, навчально-пізнавальної, трудової, спортивної, художньої, технічної й інших видів діяльності в міру постійного їхнього збагачення й перетворення, на основі спілкування з людьми дитина переходить від імітації як найбільш простого прояву активності до самостійних засобів діяльності, творчої активності, самовиховання.

Виховання визначає розвиток людини й водночас залежить від розвитку, виходить із нього.

Які основні закономірності випливають з аналізу чинників розвитку й формування особистості й колективу?

У найбільш загальному вигляді формування особистості дитини можна визначити як процес соціалізації, тобто засвоєння індивідом соціального

досвіду. Особистість у повному розумінні слова починається тоді, коли з усього соціально-психологічного матеріалу, що став особистим надбанням індивіда, формується певна організована система, що відзначається індивідуальністю, відомою автономією, спроможністю до саморегуляції, вибірковим ставленням до соціального середовища. Залишаючись суспільною істотою, людина водночас є деяким особливим індивідом із своїми внутрішнім світом, особливими психологічними якостями і властивостями. На кожному рівні розвитку дитина, посідаючи певне місце в системі доступних їй суспільних відносин, виконує визначені їй функції. Опановуючи необхідні для цього виконання знання, суспільно визначені норми і правила поведінки, дитина формується як суспільна істота, як особистість. Формування особистості є розширенням кола відносин дитини з дійсністю, поступовим ускладненням форм організації діяльності і спілкування з людьми.

На певному етапі розвитку особистості починають діяти особистісні сили її вдосконалення, що позначаються як саморегуляція, самосвідомість та самовиховання.

Підготовка музичних кадрів передбачає комплекс педагогічних заходів, зміст яких визначається рівнем музичної освіти. Але кожний рівень (елементарний, середній, вищий) має спільні чинники, які характеризують певні якості музичного розвитку особистості.

За твердженням відомої української дослідниці проблем естетичного виховання професора О.П. Рудницької, ці чинники визначаються у процесі діагностики художнього розвитку особистості в контексті проведення науково-педагогічних досліджень [3].

Вона їх умовно поділяє на три групи: чинники ціннісних орієнтацій; чинники оцінки художніх явищ; чинники самооцінки особистого ставлення до художніх явищ.

Ціннісні орієнтації, естетичні оцінки та самооцінки тісно пов'язані між собою як цілісне функціональне утворення й у сукупності визначають загальний рівень музично-естетичного розвитку особистості.

Чинники ціннісних орієнтацій особистості спрямовані на загальний художньо-естетичний кругозір. Для музичного розвитку найголовнішими показниками є такі:

- загальна музично-естетична ерудиція учнів;
- наявність знань у галузі музичного мистецтва;
- частота спілкування з музичними творами;

- вибірковість смакових уподобань;
- прагнення до самостійної музичної діяльності.

Чинники оцінки особистістю музичних творів, що характеризують її здатність до емоційного співпереживання художнього образу, емпатичного проникнення у задум автора, вміння аналізу та інтерпретації твору.

Головними показниками оцінної діяльності є:

- адекватність емоційного реагування на музичний твір;
- досвід визначення змістової сутності елементів музичної мови;
- наявність і характер асоціацій;
- обґрунтованість оцінних суджень;
- цілісність і повнота осягнення твору;
- уміння співвідносити вербальну і виконавську інтерпретації музичного мистецтва.

Чинники самооцінки особистого естетичного ставлення до музичного мистецтва. Вони характеризують схильність особистості до самопізнання, творчої діяльності, орієнтованої на самовдосконалення.

Головними показниками самооцінки є:

- готовність до самооцінки своїх художніх вражень;
- критичність оцінки власної підготовки до спілкування з музичним мистецтвом;
- здатність до усвідомлення наявних внутрішніх суперечностей;
- потяг до самовдосконалення;
- уміння визначати і планувати свій подальший музичний розвиток.

Ціннісні орієнтації, естетичні оцінки та самооцінки тісно пов'язані між собою як цілісне функціональне утворення й загалом визначають загальний рівень сформованості музично-естетичної свідомості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Виступи і статті з питань педагогіки й етики // Твори: В 5 т. – Т. 5. – С. 363.
2. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: Теорія та історія: Навчальний посібник. – Суми: Наука, 2004. – С. 3 – 26.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К.: АПН України, 2002. – С. 251 – 258.

УДК 378:371:78

Г.Ю. Ніколаї
Сумський державний

педагогічний університет

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

У статті розглянуто методологічні орієнтири дослідження проблеми розвитку музично-педагогічної освіти, серед яких основні закони діалектики, принцип історизму та синергетична парадигма, що дозволяє виявити передумови виникнення галузі, основну внутрішню суперечність як джерело її саморозвитку, здійснити діалектичну періодизацію та науково обґрунтований прогноз.

The author dwells upon the methodological cornerstones of the research of the development of musical pedagogical education, namely the basic dialectic laws, the principle of historicism and synergetic paradigm, which helps reveal the premises of the foundation of this sphere, the main inner contradiction, which serves as the source of its self-development, make dialectic periodisation and scientifically grounded prognosis.

Музично-педагогічна освіта – явище XX століття. Саме у минулому віці вона відокремилась у самостійну галузь педагогічної освіти зі своєю структурою – інституційним оформленням у вигляді організаційних підрозділів – змістом, сконцентрованим у навчальних програмах і стандартах, та організацією його засвоєння у процесі підготовки майбутніх учителів музики загальноосвітніх шкіл з метою формування їх музичної культури та педагогічної компетентності, що становить персональну, соціальну й державну цінність. На початку XXI століття Міжнародна асоціація експертів та практиків із питань зв'язків освіти й мистецтва LEA (Links to Education and Art), наголосивши на інтеграції мистецтв до змісту загальної освіти як основи міжпредметного підходу, задекларувала нову, *науково-мистецьку* парадигму освіти [1]. В контексті цих новацій стає очевидною потреба суспільства у висококваліфікованих учителях мистецьких дисциплін, у тому числі й учителів музики. Тому актуальність проблеми розвитку музично-педагогічної освіти не викликає сумнівів.

Розвиток як універсальна й фундаментальна властивість буття завжди залишається центральною категорією діалектики. Оскільки основним джерелом розвитку є внутрішні суперечності, його суттю стає саморозвиток – центральна категорія синергетики, яка сьогодні підтверджує глибинну необоротність розвитку, його варіативність та альтернативність, декларуючи його біфуркаційну модель. Із розширенням синергетичної парадигми в сучасний науковий дискурс вносяться такі концепти, як нестабільність, нерівноважність, відкритість, нелінійність. Саме нелінійна діалектика вивчає здатність системи впливати на саму себе з метою самовибудування, що уможливлює більш

широку експлікацію процесів самоорганізації в предметній галузі різних наук, у т.ч. й педагогіки [5, 5 – 6]. У нашому дослідженні використання синергетичного підходу дозволяє вийти за межі класичної діалектики і розглянути сучасний стан музично-педагогічної освіти в категоріях синергетики, визначивши, що галузь знаходиться в стадії біфуркації й завдяки потужним зовнішнім атракторам (євроінтеграційні процеси та становлення мистецької освіти) перестає існувати як цілісна незалежна система.

Невичерпний евристичний потенціал діалектичної філософської категорії *розвиток* спрямовує дослідження музично-педагогічної освіти на пошуки внутрішніх суперечностей в її становленні як джерела саморозвитку галузі, на розкриття єдності кількісних і якісних змін, циклічності й розгортання у часі. Закономірності розвитку визначаються в першу чергу законом єдності й боротьби протилежностей, згідно з яким розвиток характеризується як процес виникнення, росту, загострення та розв'язання різноманітних суперечностей, в яких конкретизується єдність протилежностей [6, 190]. Таку внутрішню суперечність, що стає джерелом розвитку, уособлено в терміні *«музично-педагогічна освіта»,* музична і педагогічна складові якої знаходяться в постійному протистоянні й пошуках нової єдності.

Загальний механізм розвитку музично-педагогічної освіти зумовлюється законом взаємного переходу кількісних і якісних змін [6, 471]. Поступове нагромадження протягом багатьох століть кількісних змін у системі музичної підготовки вчителів (значне збільшення структурних елементів, поява нових організаційних форм та еволюція змісту) з необхідністю приводить у певний момент часу до корінних якісних перетворень, до появи нової галузі педагогічної освіти – музично-педагогічної.

Поступальність, наступність та циклічність розвитку обумовлюється законом заперечення заперечення, згідно з яким розв'язання суперечностей у процесі розвитку здійснюється через заперечення старого новим. Діалектичне заперечення означає не просте відкидання старої якості, а її подолання, зняття, яке включає момент внутрішнього зв'язку зі старим, спадкоємність як збереження й синтез позитивного змісту попередніх етапів розвитку [7, 205 – 296]. Так, поява у XX столітті музично-педагогічної освіти, що сконцентрувала здобутки попереднього етапу музичного освічування вчителів, привела до ліквідації у педагогічних вишах музичної підготовки студентів інших спеціальностей. Це, у свою чергу, обумовило виникнення суперечності між вимогою щодо формування особистості вчителя з високим рівнем загальної

культури, необхідною складовою якої є й музична культура, і відсутністю відповідного курсу в навчальних планах.

Головним методологічним принципом дослідження розвитку музично-педагогічної освіти стає принцип історизму, згідно з яким вона вивчається у своєму закономірному історичному розвитку, у тісному зв'язку з конкретно-історичними умовами. Цей принцип є методологічним утіленням саморозвитку дійсності в його спрямованості по осі часу у нерозривній єдності таких його станів, як минуле, теперішнє й майбутнє. Принцип історизму вимагає: вивчення нинішнього, сучасного стану предмета дослідження; реконструкції минулого у зворотному порядку, розгляду генезису останнього й основних етапів його історичного руху; передбачення майбутнього; прогнозування тенденцій подальшого розвитку предмета дослідження [3, 218].

У процесі порівняльного аналізу теперішнього стану музично-педагогічної освіти в Польщі та Україні принцип історизму спрямовує наше дослідження на пошуки «присутності» у ній минулого і наявності «зерен» майбутнього розвитку, на виявлення іманентних суперечностей у розвитку галузі та прогнозування шляхів їх розв'язання, а також на системний аналіз її елементів та структури. Наприклад, традиція підготовки вчителів музики в Польщі у музичних академіях не переривається і сьогодні, а наявність майбутнього, привнесеного стандартизацією, віддзеркалюється у зміні назв напряму як у Польщі, так і в Україні або у перетворенні музично-педагогічних факультетів на факультети мистецтв тощо.

Реконструкція минулого, вивчення ґенези музично-педагогічної освіти в Європі з необхідністю приводить нас до її початків, до появи перших паростків освіти в лоні християнства наприкінці. Тільки після здійснення вичерпного генетичного аналізу, вивчення історії музично-педагогічної освіти в Польщі порівняно з її ґенезою в Україні, а також паралельного з дослідженням історії накопичення понятійного фонду, еволюції тезауруса, що свідчить про суттєві зміни у розвитку галузевої наукової думки, стає можливим науково обґрунтоване прогнозування тенденцій подальшого розвитку музично-педагогічної освіти в контексті європейської інтеграції.

Поняття «*генезис*» виражає як момент зародження, виникнення явищ, так і їх становлення й розвиток. Саме генетичний метод вимагає встановлення початкових умов розвитку, головних його етапів й основних тенденцій [3, 271 – 274]. На нашу думку, витоки музично-педагогічної освіти в країнах Європи слід шукати в добі Середньовіччя, коли християнство, поширюючись

на поганські землі, принесло світло шкільної науки. Музика, в основному у вигляді церковного співу, була невід'ємною складовою навчання у школах будь-якого типу, що потребувало значної кількості вчителів-музикантів. У добу Ренесансу й Реформації виникають перші вчительські семінарії, в яких музичному розвитку майбутніх учителів приділяється значна увага. Це дає підстави стверджувати, що історичними передумовами виникнення музично-педагогічної освіти стали педагогічна діяльність музикантів у сфері загальної й академічної освіти та музична підготовка вчителів.

Після визначення передумов наступною операцією вивчення генезису музично-педагогічної освіти стає періодизація її історії, яка складається з двох фаз – формальної та діалектичної періодизації. Перша з них здійснюється на рівні явища, а друга – на рівні сутності, коли на основі аналізу внутрішньої суперечності виявляються головні форми, ступені її (суперечності) розгортання, що й стають етапами саморозвитку даної цілісності. Так, у процесі зародження, становлення та розвитку музично-педагогічної освіти в Польщі можна виділити п'ять *формальних історичних етапів* – ортодоксально-секуляризаційний, деуніфікаційний, об'єднувально-пошуковий, змістово-організаційний та євроінтеграційний, які збігаються з епохальними змінами державно-політичного устрою в країні і відповідно з кардинальними перетвореннями у структурі і змісті освіти [4, 10 – 11]. Розглянемо їх детальніше.

На польських землях початковий етап ґенези музично-педагогічної освіти – *ортодоксально-секуляризаційний* (966 – 1772 рр.) – триває до першого розділів Речі Посполитої й охоплює Середньовіччя, коли шкільництво розвивалось у лоні церкви, а також ренесансну добу й Реформацію, в надрах яких розпочинаються секуляризаційні процеси та виникають просвітницькі ідеї. Хронологічні межі другого – *деуніфікаційного* – етапу (1773 – 1917) збігаються з періодом поступової ліквідації незалежної польської держави та її розподілом між Пруссією, Австрією і Росією, що призводить до втрати цілісності шкільництва і самобутності музичної підготовки вчителів на анексованих польсько-українських землях.

Об'єднувально-пошуковий етап (1918 – 1939) охоплює період становлення національної системи підготовки вчительських кадрів між двома світовими війнами, її уніфікацію після об'єднання польських земель, на яких понад століття панували кардинально розбіжні принципи організації музичної підготовки вчителів. На цьому етапі закладаються підвалини системи музично-педагогічної освіти. Її розвиток під час Другої світової війни загальмовується і

тільки на звільнених від німецької окупації землях починається його новий виток. *Змістово-організаційний* етап розвитку музично-педагогічної освіти (1945 – 1988) збігається з періодом існування Польської народної республіки (PRL). На цьому етапі остаточно були визначені мета, завдання, зміст і форми організації музично-педагогічної освіти. *Євроінтеграційний* етап розпочинається в 1989 році разом з трансформацією політично-економічного устрою та зміною культурно-освітньої парадигми. Оновлена Республіка Польща приєднується до дискусій педагогічної еліти розвинених країн щодо реформування музично-педагогічної освіти згідно з інтеграційними, гуманістичними та інформаційними устремліннями нового тисячоліття.

Під час *діалектичної періодизації* процесу саморозвитку музично-педагогічної освіти в Польщі та Україні у XX столітті було визначено, що на початковому його етапі (перша чверть століття) переважала «педагогізація» музичної складової, на другому (30 – 50-ті роки) – відбувалось активне «омузичування» педагогічної складової, на третьому (60 – 80-ті роки) – діалектична єдність цих складових відобразилась у специфіці організаційних підрозділів, які було створено в системі педагогічної освіти лише для підготовки вчителів музики, сутністю четвертого етапу (90-ті роки) стає граничне збільшення варіантів розвитку, зумовлене як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, особливо інтеграційними і полікультурними. Сьогодні розвиток мистецької освіти як потужного атрактора, що знаходиться поза системою музично-педагогічної освіти, наблизив останню до точки біфуркації, за якою її із закономірною невідворотністю поглине мистецька освіта, про що в теоретичному плані свідчать поява нової галузі педагогіки, задекларованої в Україні на межі тисячоліть О. Рудницькою як мистецької педагогіки, а також проголошена LEA нова *науково-мистецька парадигма освіти*.

Слід зазначити, що у XX ст. засади мистецької освіти, в тому числі й музично-педагогічної, розроблялися в Польщі в контексті *естетичної парадигми*. Парадигма як «поняття, що виражає ціннісно-нормативну оцінку різних аспектів наукової діяльності, враховуючи наявні наукові традиції, і фіксує моменти безперервності і наслідування у розвитку науки» [7, 475], підкреслює неперервність естафети наукової думки, в якій виховання естетичних почуттів та формування аксіологічних пріоритетів засобами мистецтва завжди вважалось надзвичайно важливим, незважаючи на приналежність авторів до різних філософських або науково-педагогічних шкіл. Визначаючи парадигму як стійке ідеалістичне уявлення, характерне для

наукової спільноти на певному відрізку історії, зазначимо, що підвалини естетичної парадигми в Польщі було закладено на межі XIX та XX століть у жвавих дискусіях між двома науковими школами – аксіологічною, започаткованою Станіславом Божовським, та аналітичною, постпозитивістською, започаткованою Казимиром Твардовським у Львові.

Флоріан Знанецький, автор тритомної „Історії естетики", намагаючись створити теорію цінностей з позицій філософії культури і гуманізму, привніс до польської філософської думки інтуїтивізм Анрі Бергсона та ідеї «естетичної реальності» Фрідріха Шиллера. Дослідження Владислава Татаркевича у сфері естетики спиралися на глибокі знання теорії та історії мистецтва й були найважливішим доробком усього його життя. Він розумів естетичність як здатність предметів викликати почуття. Для розв'язання аксіологічних та естетичних проблем Роман Інгардена, талановитий учень і послідовник Едмунда Гусерля, використав феноменологічний апарат. Між двома світовими війнами польська *теорія естетичного виховання* як квінтесенція естетичної парадигми активно розвивалась на межі філософії та педагогіки – в основному у працях Стефана Шумана, Богдана Суходольського, Станіслава Оссовського, а пізніше – Ірени Войнар. Науково-мистецька парадигма освіти, в яку естетична входить у знятому вигляді, з'являється у XIX столітті їй на зміну.

Слід також наголосити на ролі Ірени Войнар у розвитку теорії естетичного виховання. Вона трактує це явище інтердисциплінарно, а також в інтеграційному зв'язку процесів навчання і виховання. Її інтерпретація охоплює два комплементарні та взаємозалежні освітянські процеси, що окреслені як *виховання задля мистецтва (wychowanie do sztuki)*, а ширше – формування індивідуальної естетичної культури особистості, її ініціації в таїни мистецтва, а також як *виховання через мистецтво (wychowanie przez sztukę)*, тобто поглиблення інтелектуальних, моральних і соціальних складових інтегральної людської особи, завдяки «зустрічам» із творами мистецтва, стимуляції експресії та креативності, включенню до аматорської художньої діяльності [2, 23]. На нашу думку, підготовка вчителів музики повинна включати обидва процеси: посвячення в таїни музичного мистецтва в межах спеціальних дисциплін слід доповнювати методикою виховання учнів засобами мистецтва. В Україні теорія естетичного виховання традиційно розвивалась у контексті марксистсько-ленінської ідеології.

Наприкінці XX століття в українську теорію естетичного виховання активно привносяться вітчизняні традиції кордоцентризму, закладені Г. Сковородою та П. Юркевичем, у центрі уваги опиняється категорія

духовності (Г. Васянович, Л. Кондрацька, О. Олексюк, В. Онищенко), значний вплив на її (теорії) розвиток роблять компаративістські дослідження М.П. Лещенко.

Сьогодні провідними тенденціями розвитку музично-педагогічної освіти стають інтеграційні тенденції, вплив яких можна віднайти в будь-яких новаціях: загальноєвропейська інтеграція зумовлює *стандартизацію* музично-педагогічної освіти, що базується на *компетентнісному підході*; інтеграція різних ступенів освіти в часових координатах породжує такі явища, як *неперервна освіта* та *освіта дорослих*; розвиток міжпредметних зв'язків між дисциплінами художньо-естетичного циклу спричинює їх об'єднання в межах нової освітньої галузі – *мистецької освіти*; інтеграція *музичних культур* викликає *полікультурну* музичну педагогіку, а *інтернаціоналізація наукового простору* приводить до активізації компаративних розвідок, розробки міжнародних освітніх і *дослідницьких* проектів та значного збільшення кількості міжнародних конференцій. Саме ці тенденції будуть окреслювати шляхи модернізації галузі у напрямі її гуманізації та посилення уваги до особистості майбутнього вчителя музики, здатного до саморозвитку, спроможного відстоювати духовні цінності, пропагувати надбання світової та вітчизняної музичної культури, самостійно створювати авторські програми, вільно користуватись мультимедійними засобами, запроваджуючи у навчальний процес інноваційні технології, формуючи національну самосвідомість та полікультурну толерантність учнів, їх артистичну активність та музичну експресивність.

Отже, *майбутнє* музично-педагогічної освіти слід шукати у перетворенні її на компонент мистецької освіти. Разом з появою педагогічних університетів та факультетів мистецтв, які поглинають музично-педагогічну освіту, зникають її організаційно-формальні ознаки як галузі – вона переходить у нову якість – мистецьку освіту, стаючи у знятому вигляді (як підготовка вчителів музики) її інтегративною складовою. Цей якісний «стрибок» (перехід у нову якість) здійснюється «моментально»: структура педагогічної освіти протягом кількох років кардинально змінюється (в Україні – це лавиноподібне перетворення педагогічних інститутів на педагогічні університети, а в Польщі – на педагогічні академії і класичні університети), а її зміст оновлюється, набуває нової форми – форми стандартів. У Польщі саме у стандартах термінологічно фіксується момент переходу музично-педагогічної освіти в нову якість – *артистична едукація (освіта) у сфері музичного мистецтва*.

ЛІТЕРАТУРА

1. LEA International. Interdisciplinary approach. – Режим доступу: http://portal.unesco.org./culture/fr/ev.php_url_id=6123&url_do=do_topik&url_Section=201.html.
2. Wojnar I. Wychowanie estetyczne – wyczowanie człowieka // Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły wspułczesnej / Pod red. A. Białkowskiego. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997. – S. 15 – 25.
3. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.
4. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: (Монографія). – Суми: СумДПУ м. А.С. Макаренка, 2007. – 396 с.
5. Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти: (Монографія) / За ред Н.В. Кочубей. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – С. 5 – 6.
6. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
7. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2-ге вид., переб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

УДК 378.041 + 371.214.46:811.161.1

И.И. Пахненко
Сумской государственный педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КУРСА “МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ”

В статье описана методика самостоятельного изучения студентами курса на основе рекомендованного МОН Украины учебного пособия “Методика преподавания русского языка в начальной школе (Руководство к самостоятельному изучению курса)”. При этом сделана попытка реализации некоторых концептуальных положений модели личностно ориентированного обучения.

The article deals with the methods of individual study of the course, on the basis of the reference, recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine “Methods of Russian Language Teaching in Primary School with Ukrainian as the basic Language (Guidance to the independent studying of the course)”. The author makes an attempt to show some conceptual models of personally-oriented teaching.

В условиях реформирования современной системы высшего образования в соответствии с “Национальной доктриной развития образования в Украине в XXI столетии” важными являются вопросы организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, связанные с утверждением модели личностно ориентированного обучения, что, в свою очередь, актуализирует проблему усовершенствования, модернизации научно-методического обеспечения указанного направления работы.

Личностно ориентированная модель обучения выдвигает ряд требований к современным учебникам, как-то: вариативность представления теоретической информации, усиление процессуальности учебных книг, реализация деятельностного подхода к усвоению знаний, умений и навыков, учёт принципа дифференциации, обеспечение самоконтроля и т.д. Об этом идет речь в работах В.П. Беспалько [2], Г.Л. Ильина [3], И.С. Якиманской [6] и др.

Бесспорен факт, что с учётом особенностей личностно ориентированной модели обучения должна быть организована учебная деятельность студентов всех форм системы высшего образования – дневной, заочной, экстернатной, индивидуальной. И если недостаток учебных пособий, помогающих обеспечить личностно ориентированное обучение, на дневных отделениях вузов можно восполнить соответствующей организацией работы на лекциях, практических, семинарских, лабораторных, индивидуальных занятиях, консультациях, в процессе непосредственной совместной творческой деятельности с преподавателем, то самостоятельное изучение курсов студентами заочной, экстернатной, индивидуальной форм обучения без соответствующего научно-методического обеспечения невозможно.

Дефицит литературы, на основе которой можно было бы систематически организовывать самостоятельную познавательную деятельность студентов в условиях движения обучения к личностно ориентированному, ощущается преподавателями многих дисциплин, в том числе и филологических. А преподавателями курсов русского языка и методики его преподавания – очень остро, что связано со сложившейся в Украине ситуацией издания учебных книг для вузов по указанным дисциплинам.

В ракурсе обозначенных проблем подготовленное автором статьи и рекомендованное Министерством образования и науки Украины учебное пособие “Методика преподавания русского языка в начальной школе с украинским языком обучения (Руководство к самостоятельному изучению курса)” является актуальным.

Учебная книга предназначена сообщить изучающим курс самостоятельно теоретические сведения по указанной дисциплине и способствовать формированию у них профессиональных умений и навыков, развитию методического чутья, т.е. обеспечить самостоятельную познавательно-практическую деятельность студентов. Направленность пособия определяет специфику его построения, которая отличает данную книгу от имеющихся в арсенале преподавателей обозначенной дисциплины.

Пособие состоит из пяти разделов: “Общие вопросы методики преподавания русского языка в начальных классах школ с украинским языком обучения”, “Методика обучения русскому языку в период устного практического курса (2 класс)”, “Обучение грамоте. Совершенствование и развитие навыков речевой деятельности (3 класс)”, “Методика обучения чтению”, “Методика обучения русскому языку на продвинутом этапе (4 класс)”. Материал каждого раздела структурирован по темам. Тематические части имеют единую организацию: презентация каждой части начинается реестром вопросов, отражающих её содержание; далее представлен теоретический материал, составляющий понятийно-категориальный аппарат темы; система заданий для самостоятельной работы способствует овладению содержанием обучения; представление каждой части завершается списком литературы.

Такая структура материала каждой темы, как показала апробация учебного пособия, является целесообразной и удобной для организации эффективной самостоятельной познавательно-практической деятельности студентов, описание возможного построения которой и является целью статьи.

Так, перечень вопросов, которым начинается каждая тематическая часть, помогает изучающему курс методики самостоятельно очертить круг проблем, связанных с темой, что делает работу студентов целенаправленной. Примеры реестров вопросов:

Тема. Особенности обучения русскому языку младших школьников в условиях украинско-русского двуязычия

Содержание темы

1. *Особенности процесса усвоения русского языка в условиях украинско-русского двуязычия.*
2. *Условия, способствующие положительному переносу знаний, умений и навыков из родного языка во второй.*
3. *Пути предупреждения и преодоления отрицательного переноса языковых единиц из одного языка в другой.*
4. *Опорно-сопоставительное направление в обучении.*

5. Основные пути совершенствования системы обучения русскому языку как неродному в условиях украинско-русского двуязычия.

Тема. Развитие навыков связной русской речи
в процессе обучения чтению
Содержание темы

1. Вопросы к тексту, поставленные учителем, и ответы на них учащихся.

2. Постановка вопросов самими учащимися.

3. Составление логического плана и плана в картинках.

4. Работа синтетического характера.

После знакомства с содержанием темы студент приступает к формированию суммы знаний по теме на основе теоретического компонента каждой тематической части – понятийно-категориального аппарата, в котором базовые понятия раскрываются по-разному:

1) в логических определениях:

“Приём межъязыковой аналогии – приём усвоения знаний, формирования умений и навыков по второму языку на основе сходства с родным языком”;

“Учебный лексический минимум – новые слова, изучаемые на уроке в связи с каждой темой”;

2) в описательных определениях:

“Коммуникативный подход к обучению предполагает усвоение языка путём общения, т.е. в процессе обучения основное внимание учителя сосредоточено на речевой деятельности учащихся, одновременно с чем осуществляется усвоение языковых знаний и формирование языковых умений и навыков”;

“Практическая направленность работы над звуковым составом слова состоит в том, что дети учатся произносить каждый выделенный звук, слог (затем слово в целом), анализируют работу артикуляционных органов и т.д.”;

3) в более расширенных толкованиях:

“Предмет методики русского языка в школах с украинским языком обучения – процесс обучения русскому языку, его практическому использованию в условиях украинско-русского билингвизма.

Составляющие понятия “процесс обучения” (В.Г. Горецкий):

- *содержание изучаемого;*
- *деятельность учителя, организующего процесс обучения;*
- *деятельность учащихся, овладевающих новыми знаниями и умениями;*

– *результат усвоения”;*

4) в перечислении видовых разновидностей определяемого (родового) понятия:

“Методы исследования в методике преподавания русского языка:

– *метод целенаправленного наблюдения за работой учащихся по русскому языку на уроках, на внеклассных и факультативных занятиях, на дому; наблюдения за работой учителя;*

– *изучение, анализ и обобщение опыта работы отдельных учителей, школы;*

– *метод индивидуальных бесед с учащимися, учителями; анкетирование; интервью;*

– *статистические методы;*

– *диагностика и прогнозирование в обучении;*

– *теоретический анализ литературы;*

– *эксперимент (поисковый (ориентирующий), констатирующий, формирующий (обучающий), корректирующий, контрольный (проверочный))”;*

5) в перечислении концептуальных положений:

“Особенности обучения русскому чтению в условиях украинско-русского двуязычия:

– *обучение чтению – одна из обязательных составляющих урока по русскому языку;*

– *работа осуществляется с учетом уроков украинского чтения: в процессе обучения чтению по-русски совершенствуются умения и навыки, приобретённые на уроках украинского чтения;*

– *работа по чтению должна быть регулярной, это способствует решению задачи быстрого опознания слов (звуко-буквенные несоответствия русского и украинского языков, непривычность некоторых букв русского алфавита тормозят этот процесс) и накопления в памяти учащихся графических образов слов;*

– *развитие всех качеств навыка чтения – правильности, беглости, сознательности, выразительности”.*

Личностно ориентированная направленность обучения предполагает увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности субъекта учения. С учётом этого положения материал каждой тематической части в пособии структурирован так, что процесс усвоения студентами знаний не ограничивается знакомством с понятийно-категориальным аппаратом темы, он продолжается и на следующем этапе – этапе выполнения заданий для самостоятельной работы. Для

этого в учебной книге в большом количестве представлены задания, в дидактическом материале которых помещена теоретическая информация, служащая основой для выполнения задания. Например:

1. *“Познакомьтесь с методическими рекомендациями И.Ф. Гудзик относительно отбора слов для звукового анализа в период устного практического курса и выполните представленные ниже задания.*

“В отборе материала для звукового анализа учитель должен руководствоваться некоторыми правилами. Для анализа (с точки зрения выбора гласных звуков) можно брать:

а) любое односложное слово (я, семь, кто);

б) двусложное слово с ударением на втором слоге (оди́н, вода́, меня́);

в) двусложное слово с ударением на первом слоге, если во втором слоге находится один из гласных: [и], [ы], [у] (ти́гры, ру́ки, го́лубь); но не рекомендуется: пу́сто [п у́ с т ъ], ве́тер [в´ э́ т´ ь р];

г) трехсложное слово, если в слабых позициях… находятся гласные [и], [ы], [у] (рисова́л, утюжо́к), но не рекомендуется: утён[ъ]к, п[ъ]толо́к)”.

Объясните, с какой особенностью русского литературного произношения связаны эти рекомендации.

Опираясь на только что осмысленный Вами материал, исключите из представленного перечня слова, которые не рекомендуется использовать для звуковой работы в период устного практического курса.

Альбом, брызги, белка, верить, берег, рыбка, глобус, пятый, ветер, галка, грабли, волк, градус”.

2. “Прочитайте и осознайте высказывание М.С. Соловейчик.

“И младшему школьнику, и старшекласснику, и взрослому человеку для успешного речевого общения нужен один и тот же “набор” речевых умений. Следовательно, заботиться об их формировании мы должны постоянно, независимо от года обучения.

Но тогда возникает справедливый вопрос: в чем же различие в речевой работе с первоклассниками, второклассниками и т.д.?

Обобщенный ответ на этот вопрос достаточно прост. Формирование одних и тех же умений в разных классах следует вести, во-первых, на различном речевом материале – различном по тематике, по характеру основной мысли, по стилю, по жанру, по строению, по объему и т.д.; во-вторых, при большей или меньшей самостоятельности учащихся, при преобладании устной или письменной формы; в-третьих, с использованием различных способов обучения”.

Сравнив представленное в программе содержание работы по развитию навыков речевой деятельности в каждом классе, приведите конкретные примеры для иллюстрации данного тезиса”.

Подобные задания реализуют одно из концептуальных положений модели личностно ориентированного обучения, суть которого состоит в том, что “запоминание, приводящее к развитию, происходит не в результате многократного повторения, а в результате деятельности разного рода с материалами” [5, 37].

Теоретический материал представлен и в заданиях к упражнениям, как например, в таких:

1. “*В любой деятельности, – пишет А.А. Леонтьев, – можно выделить одинаковые структурные компоненты. В ней есть четыре этапа: а) этап ориентировки в условиях деятельности; б) этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки; в) этап осуществления (реализации) этого плана; г) этап контроля, т.е. проверки соответствия продукта замыслу, достигнутого результата запланированному”.*

Определите, все ли перечисленные структурные компоненты речевой деятельности отражены в предложенной И.Ф. Гудзик последовательности работы по созданию связного высказывания в 4 классе.

Этапы работы по созданию связного высказывания

1. Уточнение, конкретизация темы, содержания, основной мысли и будущего связного высказывания (или диалога).
2. Уточнение речевой ситуации (кто говорит, с какой целью).
3. Отработка языковых средств (слов, словосочетаний).
4. Составление отдельных предложений.
5. Соединение их в одно целое.
6. Оценка составленного и его совершенствование.
7. Повтор несколькими школьниками отработанного текста (или разыгрывание составленного диалога)”.

2. “*В учебнике по русскому языку для 4 класса (Гудзик И.Ф. Русский язык. Учебник для 4 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения. – К.: Освіта, 2004) прослеживается разнообразие в способах представления языкового материала. Просмотрите ещё раз этот учебник и найдите конкретные примеры, иллюстрирующие перечисленные способы представления материала:*

– отдельные блоки со специальным обозначением “*материал о языке и речи*”;

– в заданиях к упражнениям (отмечены отдельным знаком *“упражнения, содержащие сведения о языке и речи”*);

– в виде текстов для слушания (отмечены знаком *“текст для слушания”*);

– в форме таблиц, алгоритмов и в виде незаконченных предложений (*“упражнения, содержащие сведения о языке и речи”*)”.

Эти упражнения построены так, что данная в них информация требует подтверждения практикой, субъектным опытом обучаемого.

Часть сведений, которые должны освоить студенты, содержится в материалах “Приложения”, включающего нормативные документы для начальной школы, статьи из специализированных периодических изданий, фрагменты пособий. К этим материалам студент вынужден обращаться при выполнении ряда заданий. Например:

1. *“Проанализируйте содержание раздела “Языки национальных меньшинств в школах с обучением на украинском языке” Государственного стандарта начального общего образования и содержание программы по русскому языку для школ с украинским языком обучения и сделайте выводы о соотношении этих двух государственных документов”.*

2. *“Профессор Л.П. Федоренко сформулировала методический принцип опережающего развития устной речи по сравнению с письменной. Пользуясь программой по русскому языку для школ с украинским языком обучения, приведите примеры, иллюстрирующие то, как реализуется этот принцип в процессе преподавания русского языка в условиях украинско-русского двуязычия”.*

3. *“Составьте 4 задания тестового характера для проверки и оценивания знаний по языку в 3 классе (I вариант).*

При выполнении задания пользуйтесь методическими рекомендациями, представленными в § 5 “Знання з мови та мовні вміння” (“Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи”)”.

4. *“Пользуясь программой по русскому языку для 4 класса, составьте перечень языковых умений по разделу “Слово (значение, состав, грамматическая форма)”. Какие возможности для формирования этих умений предоставляет учебник для 4 класса?”*

Нетрудно сделать вывод о том, что подобные задания формируют такие жизненно важные способности современной личности, как способность к самостоятельному овладению знаниями, обработке постоянно

увеличивающегося потока информации и т.д., поскольку “знания, которые освоены человеком в деятельности, способствуют развитию его способностей, формируют его как активного творца, субъекта культуры информационного общества” [1, 7].

Автор учебного пособия использует и так называемую скрытую форму представления информации, когда ответ на заявленный в содержании темы вопрос обучаемый может получить, выполнив определённое задание для самостоятельной работы. Например, составить ответ на вопрос о системе упражнений, направленных на совершенствование беглости чтения, студент сможет после выполнения такого задания:

“Проанализируйте представленные ниже задания и разделите их по классам:

– *задания на развитие способности антиципации;*

– *задания, способствующие преодолению “регрессий в чтении”;*

– *задания на преодоление “барьера проговаривания”, снятие артикуляционных движений.*

1. Чтение “через окошко”: в листе бумаги, величиной на всю страницу учебника, вырезается “окошко” в 3–4 полные строки; по мере чтения ученик продвигает окошко вниз, закрывая прочитанные строки.

2. Чтение слов или текста про себя с одновременным счетом вслух (1, 2, 3, 4…, 10); повторение слов, пересказ прочитанного без опоры на текст.

3. Чтение “через решётку”: на текст накладывается “решетка” так, что часть текста оказывается закрытой.

4. Чтение с крепко стиснутыми губами (можно приложить к губам палец левой руки).

5. Чтение с линейкой, которая закрывает уже прочитанную строку текста.

6. Прочитывание слов, в которых прикрыты 2–3 буквы.

7. Чтение текста со словами, в которых прикрыты буквы, или с прикрытыми целыми словами и словосочетаниями.

8. Восстановление деформированного текста, в котором нарушена последовательность частей (предложений)”.

Обратим внимание на то, что содержание и объём некоторых базовых понятий в отдельных темах не раскрывается. В этом случае студенту предоставляется возможность самостоятельно определить их, опираясь либо на нормативные документы для начальной школы, либо на свои знания, приобретённые в процессе изучения других вузовских курсов (“Дидактики”, “Методики преподавания украинского языка”, “Детской литературы с основами

литературоведения" и др.), либо на теоретический материал предшествующих тем, на что и нацеливает ряд заданий для самостоятельной работы.

Такая вариативность представления теоретической информации в учебном пособии является одним из условий реализации личностно ориентированного обучения.

В основе концепции личностно ориентированного обучения лежит, как отмечает И.С. Якиманская, признание уникальности субъектного опыта самого обучаемого как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. В связи с этим психологи (Л.Г. Ильин, И.С. Якиманская и др.) рекомендуют в учебные книги включать наряду с информацией в традиционном её понимании и "нетрадиционную" информацию. Это могут быть противоречивые сведения, сведения гипотетического характера и т.д. В связи с этим в анализируемом пособии представлены как сложившиеся подходы к преподаванию русского языка в школах с украинским языком обучения, так и новые, уже нашедшие реализацию в практике творчески работающих учителей. Обращается внимание на наличие разных точек зрения на решение того или иного вопроса. При этом студентам рекомендуется определить своё отношение к различным подходам и высказать его, аргументируя свой выбор. Такого рода задания направлены на то, чтобы изучающий курс самостоятельно, опираясь на свой субъектный опыт, "из множества впечатлений, знаний и понятий строил своё представление о мире" [3, 21], а не усваивал знания в готовом виде. Примеры подобных заданий:

1. "*Сравните различные точки зрения современных методистов на проблему использования беседы и пересказа для проверки понимания прослушанного. Сделайте выводы, обоснуйте их.*

А.П. Коваль: "Проверка понимания связного высказывания при слушании осуществляется прежде всего с помощью говорения (вид речевой деятельности). Основные формы проверки понимания услышанного – ответы на вопросы, пересказ. В процессе их ученик приобщается к применению приобретаемого лексико-грамматического опыта. В связи с этим названные формы работы используются на продвинутом этапе обучения, по мере овладения речью, так как у значительной части детей вначале недостаточны умения строить связные высказывания".

И.Ф. Гудзик: "В практике школьного обучения языку для развития и контроля понимания устной речи (как и чтения) обычно применяют беседу и пересказ, однако их использование в данном случае недостаточно правомерно.

Известно, что часто ребенок, хорошо поняв текст, затрудняется пересказать его или дать развернутый ответ на вопрос учителя. Это может быть вызвано затруднениями в подборе нужного слова, в построении предложения, в объединении нескольких предложений в одно целое. А это – трудность не восприятия, понимания, а производства речи. Нередки и такие случаи, когда ученик недостаточно хорошо понял текст, но, имея хорошую слуховую память, может ответить на отдельные вопросы учителя и даже пересказать текст.

Таким образом, проверка понимания, осуществляемая путем беседы или пересказа, неэффективна, не показывает действительной картины. В этом случае не разграничиваются два вида речевой деятельности – понимание и говорение".

2. "*Сравните два варианта проведения звуко-буквенного анализа слова. В чем Вы видите особенности каждого из них? Какой из вариантов вы предпочтете в своей работе? Выбор аргументируйте.*

Порядок звуко-буквенного анализа (А.П. Коваль)	Порядок звуко-буквенного анализа (И.Ф. Гудзик)
1. Ученик произносит "цепочку" звуков в слове. 2. Называет звук и устанавливает, какой буквой он обозначается на письме, обращая внимание на случаи несовпадения звукового и буквенного состава слова ("произносим...", "пишем..."). 3. Записывает слово или читает его в учебнике.	1. Ученик произносит слово по правилам произношения. 2. Произносит отдельно звуки, определяет их (гласный / согласный, твёрдый / мягкий, глухой / звонкий). 3. Записывает слово и называет буквы, объясняя "секреты" чтения.

Среди заданий для самостоятельного выполнения немало заданий со способами деятельности, направленных на восприятие, запоминание, создание образов. На основе подобных способов деятельности, отмечают авторы модели личностно ориентированного обучения, "формируются индивидуальные способы проработки учебного материала, которые, закрепляясь, превращаются в познавательные способности" [5, 45]. "Постоянная активизация этих способов в ходе учения, – утверждает И.С. Якиманская, – основной путь развития" [5, 38]. Примеры подобных заданий:

1. "*Познакомьтесь с рекомендациями О.В. Сосновской по организации словесного рисования на уроке. Сравните их с уже известным Вам порядком работы, предложенным М.С. Соловейчик, определите сходные и различные*

позиции.

“Словесное рисование ни в коем случае не должно превращаться в пересказ произведения. Цель словесного рисования – приблизить к ребенку образы произведения, включить детское воображение, сконструировать возникшие представления. Обсуждая воображаемую картинку, учитель должен задать детям три вопроса:

1) что будет нарисовано? (Содержание);

2) как мы расположим объекты на картинке (что на переднем плане, что вдали, что справа, что слева, что будет изображено в центре. Какие позы выберем для людей и т.п.)? (Композиция);

3) какие краски используем для картины? (Цветовое решение)”.

2. *“Выбрав необходимую информацию о проверке и оценивании учебных достижений школьников третьего класса по письму из раздела “Мови національних меншин (друга мова), 2–4 класи” методических рекомендаций “Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи”, заполните таблицу*.

Проверка и оценивание учебных достижений школьников
третьего класса по письму

Содержание работы	Конкретизация содержания работы
1. Периодичность контроля. 2. Виды орфографической работы (по вариантам). 3. Объем текста для списывания (по вариантам) и зрительно-слухового диктанта. 4. Общие подходы к оцениванию. 5. Нормы оценивания (количество ошибок на каждый балл).	1. Орфографические и пунктуационные умения.
1. Объект контроля (что проверяется?). 2. Периодичность контроля. 3. Методика проверки. 4. Нормативная скорость письма на конец учебного года (по вариантам). 5. Параметры оценивания проверочной	2. Техника письма и культура оформления письменных работ.

работы. 6. Нормы оценивания	

Расширяют методический кругозор студентов, укрепляют их интерес к предмету, формируют личностно-профессиональную компетенцию задания, формирующие у будущих учителей умения и навыки работать с научно-методической литературой, в том числе и с публикациями в педагогической периодике. Большинство этих заданий также определяют способ деятельности, позволяющий осознанно освоить информацию. Например:

1. *"Обратитесь к учебнику Львова М.Р., Горецкого В.Г., Сосновской О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2000 (раздел "Методика работы над навыком чтения") и к следующим методическим источникам: Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. Преодоление трудностей. – М.: Просвещение, 1990; Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. – М.: Просвещение, 1997; Климанова Л.Ф. Навыки чтения младших школьников и пути их совершенствования // Пути и средства достижения прочности знаний в начальных классах / Под ред. М.П. Кашина. – М.: Просвещение, 1978; Соловейчик М.С. Хорошо ли мы умеем учить детей читать? // Начальная школа. – 1988. – № 1. Проанализируйте предложенные в них задания, направленные на развитие и совершенствование навыка чтения младших школьников при изучении русского языка как родного. Какие из этих заданий и упражнений Вы использовали бы для совершенствования навыка чтения по-русски в условиях украинско-русского двуязычия? Составьте картотеку этих заданий".*

2. *"Прочитайте статью Н. Притулик "Формування умінь українського комунікативного мовлення першокласників в умовах російсько-української двомовності" (Початкова школа. – 2004. – № 6. – С. 12 – 15).*

Проанализируйте разработанную автором статьи систему формирования у первоклассников коммуникативно-речевых умений на уроках украинского языка в условиях русско-украинского двуязычия с точки зрения возможности экстраполяции (распространения) её на процесс развития подобных умений на уроках русского языка в условиях украинско-русского билингвизма.

При анализе данной системы обратите внимание на:

1) основной тезис статьи, состоящий в том, что работа по

формированию коммуникативно-речевых умений должна осуществляться систематично, комплексно и поэтапно от развития частноречевых (произносительных, лексических и грамматических умений) и общеречевых (в устном практическом курсе – это слушание / понимание и говорение) к формированию коммуникативно-речевых умений;

2) определение понятия "коммуникативно-речевые умения" (выпишите это определение);

3) систему речевых ситуаций (естественных и учебных)".

При составлении заданий в ряде случаев реализуется дифференцированный подход как один из принципов личностно ориентированного обучения. Автор пособия использует различные способы дифференциации, как-то:

1) предъявление дополнительной информации, к которой может обратиться студент в случае затруднения при выполнении задания:

"Известно, что метод обучения реализуется с помощью разных приёмов. На примере 2–3 тем по русскому языку в 4 классе (см. Гудзик И.Ф. Русский язык. Учебник для 4 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения. – К.: Освіта, 2004) проследите, как реализуется операционный метод.

В случае затруднения используйте следующую информацию.

"Оперативный метод в условиях близкородственного двуязычия направлен на сознательный выбор языковых единиц. Реализуется он в предречевых упражнениях, которые требуют осмысленного выделения данного явления среди ряда других, группировки языковых и предречевых единиц, требующих вставить пропущенные буквы, окончания в словах, выбрать нужное слово, словосочетание и др. К предречевым, или конструктивным, упражнениям относится и такой вид работы, как моделирование…";

2) предоставление разных (по уровню сложности) вариантов выполнения задания:

"Каждое из представленных ниже детских сочинений на тему "Наш двор осенью" имеет недостатки. Проанализируйте эти сочинения с точки зрения следующих признаков текста: 1) наличие группы предложений; 2) их смысловая связность (единство предмета речи, т.е. темы; наличие основной мысли и ее развитие); 3) структурная связность предложений.

* В своём дворе я играю почти каждый день. Вчера во время прогулки я сначала собирал листья. Букет из листьев получился большой и красивый.

Потом вышли мои друзья, и мы играли в наши любимые игры. Затем рассказывали друг другу разные интересные истории. Я очень люблю такие прогулки.

* Вчера вечером я играл во дворе. В нашем дворе много деревьев, кустарников. Было холодно, мы с друзьями тепло оделись. Я собрал много каштанов. Осенью очень красиво. Я и мои друзья пришли домой довольные и весёлые.

* Наш двор осенью очень красивый. На деревьях золотые листья. Двор прекрасен в своем осеннем наряде. Хорошо осенью в нашем дворе.

Если Вы затрудняетесь выполнить данный вариант задания, обратитесь к представленному ниже второму варианту выполнения этого задания.

Соотнесите характеристики сочинений с нужным вариантом текста:

1) в сочинении отсутствует основная мысль, объединяющая все предложения в единое целое;

2) текст не о том, о чем заявлено в заголовке;

3) в сочинении нет раскрытия высказанной в инициальном предложении основной мысли.

Большинство заданий для самостоятельного выполнения формируют конкретные профессиональные умения и навыки учителя-преподавателя русского языка:

1. *“Объясните “орфоэпические” места в приведенных ниже словах так, как бы Вы это делали на уроке русского языка во втором классе.*

Творог, вода, умываться, жизнь, часы, озёра, яблоко, жёлудь, чистый, любовь, сказка, мясо, шерсть, царь, подъезд, сделать”.

2. *“В каждом ряду найдите слово, которое не рекомендуется использовать для слогоделения в 3 классе.*

Садовод, дедушка, карман, подбитый, санки.

Вокзал, игрушка, отцвести, кресло, хоровод.

Развеселить, занавеска, мостик, закрыть, точка”.

3. *“Спишите текст, подчеркните в нем все орфограммы. Особо выделите орфограммы, изучаемые в 4 классе школ с украинским языком преподавания, сгруппируйте их.*

У нас перед домом намело огромный сугроб, и он лежал на солнце, сиял, как непомятая лебединая грудь. С трудом я открыл дверь, заваленную ночным снегом, и, пробивая лопатой траншею, стал раскидывать и белый пух этой ночи и под ним залежалые тяжёлые пласты… (М. Пришвин)”.

Своеобразно решается в пособии задача промежуточного самоконтроля. Все разделы пособия, освещающие вопросы методики изучения второго языка на разных этапах обучения – в период устного практического курса, в период обучения грамоте, на продвинутом этапе, завершаются темой “Урок…”. Такое завершение каждого раздела объясняется тем, что именно “в уроке сливаются все поиски, подходы, методы, приёмы обучения” [4, 338], которыми студенты овладели при отработке соответствующих разделов. Поэтому задание на составление конспекта урока может служить формой промежуточного самоконтроля.

Формами итогового контроля являются контрольная работа и экзамен (в пособии представлены задания и рекомендации к написанию контрольной работы и перечень экзаменационных вопросов).

Двухлетняя апробация описанной методики подтвердила ее актуальность и действенность: такая организация усвоения курса способствует повышению эффективности процесса учения студентов (представленное пособие обеспечивает этот процесс), что не только обусловливает более осознанное усвоение соответствующей дисциплины, но и создаёт надёжную базу для осознания студентами собственной познавательной деятельности, глубокого осмысления ими понятия “самостоятельная работа” (“самообразование”), понимание которого необходимо как современному студенту, так и современному учителю. Это позволяет сделать вывод о богатом методическом потенциале, заложенном в модели личностно ориентированного обучения.

Перспективы работы связаны с совершенствованием описанной в статье методики в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы, в которой объем и значимость самостоятельной работы субъекта учения значительно увеличиваются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонченко М.О. Інтерпретація понять “інформація” і “знання” в сучасній науці // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2001. – С. 3 – 11.
2. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования // Вопросы психологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 19 – 23.
4. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2000. – 468 с.
5. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: Теоретические основы и методические рекомендации. – Сумы: Ред.-изд. отдел СумГПУ им. А.С. Макаренко, 2004. – 332 с.

6. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 31 – 47.

УДК 378.147

Л.І. Радзецька
Ужгородський національний університет

ОКРЕМІ ІДЕЇ ДО КОНЦЕПЦІЇ НАСКРІЗНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто сучасний стан та перспективи вдосконалення викладання іноземних мов, зокрема англійської, в Ужгородському національному університеті. Пропонуються методи особистісно зорієнтованого спілкування, використання відео-, аудіоматеріалів під час вивчення іноземної мови. Пропонуються окремі ідеї до концепції наскрізного вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

In this article we have studied modern state and prospects of the improvement of foreign language teaching, especially the English language, in Uzhhorod national university. The personal-oriented communication methods, usage of video and audio aids in foreign language teaching are offered. Some ideas to a conception of foreign language teaching provided in higher educational institutions are offered.

За останні десятиліття іноземна мова набула пріоритетного значення для студентів різних спеціальностей Ужгородського національного університету. Це передусім пов’язано з перспективою вступу України до Євросоюзу і розширенням меж професійної самореалізації молодих спеціалістів в європейських країнах. Іноземна мова стає одним з основних механізмів реалізації інтеграційних процесів. Отже, виникла необхідність удосконалення процесу її вивчення, що й зумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Наукова новизна і практична значущість дослідження полягає в інтеграції тем, вивчених із фахових дисциплін, орієнтації навчальних завдань на вільне самовизначення студентів. Це дозволить їх ранжувати за трьома рівнями і дасть змогу створити для них відповідно базовий, коригуючий і посилений модулі навчання, що сприятиме гнучкій моделі навчання.

Мета статті – з’ясувати реальний стан вивчення іноземних мов в Ужгородському національному університеті, виявити проблеми і запропонувати ідеї, методи і шляхи реалізації наскрізної системи вивчення іноземних мов.

Нами було проведено дослідження сучасного стану вивчення іноземної мови в Ужгородському національному університеті. З’ясовано: рівень знань,

сформованості вмінь і навичок їх використовувати у навчальній діяльності; мотивацію до вивчення іноземної мови; навчальні інтереси; розуміння значущості знань іноземної мови для подальшої професійної діяльності. Для проведення дослідження використовувалися методи: письмове та усне опитування, аналіз продуктів діяльності, інтерв'ю, анкетування.

Аналіз результатів дослідження дав змогу виявити деякі проблеми:

1. Рівень знань студентів-першокурсників не відповідає задекларованому вихідному рівню випускників середньої загальноосвітньої школи.

2. Для корекції мовленнєвої підготовки і вивчення програмованого матеріалу кількість годин, що виділяється згідно з навчальним планом, є недостатньою.

3. Сумлінно самостійно опановують іноземну мову менш ніж 30% студентів.

4. Лише 14% студентів мають досвід роботи за спеціальністю з використанням набутих в університеті знань з іноземної мови, тоді як 30% студентів мають досвід роботи не за спеціальністю.

5. Лише 45% студентів відповіли, що отримують в університеті рівень володіння іноземною мовою, достатній для майбутньої професійної діяльності та відповідний необхідним вимогам для навчання за кордоном.

6. Лише 1/3 з опитуваних студентів знання з іноземної мови потрібні для подальшої роботи за спеціальністю.

7. Лише одна третина студентів відповіли, що в навчанні використовуються новітні методи навчання (ТЗН, інтерактивні форми занять).

Виходячи з цього, а також ураховуючи особливості сучасного етапу, які визначаються необхідністю дуже швидкого реформування системи іншомовної підготовки студентів для успішного входження в Болонський процес у 2010 році, тобто за три роки, нами була запропонована нова концепція безперервного наскрізного вивчення іноземних мов. Вона передбачає не поступовий розвиток, а якісний стрибок, який вимагає, по-перше, консолідації зусиль кафедри іноземних мов та факультетів, по-друге, що найактуальніше, більш тісні зв'язки з профілюючими кафедрами, які є соціальним замовником. Практичне втілення такого стрибка вбачаємо в тому, що в межах комплексної програми забезпечення якості навчання в Ужгородському національному університеті на факультетах розробляється концепція науково-методичного проекту "Наближення якості іншомовної мовленнєвої підготовки бакалаврів і магістрів до Європейських стандартів". Основний підхід під час розробки концепції –

синергетичний – ґрунтується на принципах системності, міждисциплінарності та інтегративності. Реалізація цих принципів буде здійснюватися за двома стратегіями: короткострокової (передбачає помітне покращання якості іншомовної підготовки студентів у найближчому майбутньому) і довгострокової (піднесення рівня володіння іноземними мовами наших студентів до прийнятного в країнах Болонського простору і визначеного в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти).

В університеті запроваджено навчальні програми відповідно до концепції триступеневої безперервної системи вивчення іноземних мов: 1 ступінь – 1, 2 курси – загальна іноземна мова; 2 ступінь – 3, 4 курси – іноземна мова професійного спрямування, 3 ступінь – 5, 6 курси – іноземна мова для магістрів.

Експеримент розпочато на окремих факультетах: математичному, фізичному, біологічному та юридичному. Головними напрямами вдосконалення процесу навчання та підвищення якості вивчення іноземної мови слід уважати: підвищення якості навчально-методичних матеріалів (НММ); якості кадрового складу; якості менеджменту навчального процесу.

Методика викладання англійської мови у вищих навчальних закладах сьогодні значною мірою відрізняється від тієї, що була у другій половині попереднього століття. Багато змін відбулося не тільки в Україні, але й в інших європейських країнах. Ці зміни відображають інший підхід до вивчення англійської мови. У минулому переважав граматично-перекладацький напрям, а зараз увага в основному приділяється спілкуванню, що є найважливішим. Якщо ми хочемо навчити наших студентів щоденного правильного спілкування та досягти поставленої мети, повинні бути дуже уважними й обережними під час підбору (вибору) певного матеріалу.

За останні чотири роки розроблено абсолютно новий комплекс НММ для студентів 1 – 4 курсів. Він має чітке професійне спрямування, базується на всіх можливих засобах навчання для аудиторної та індивідуальної й самостійної роботи. Під час його створення ми керувалися відповідними нормативними документами, співпрацювали з випусковими кафедрами. Більшість НММ затверджена випусковими кафедрами або факультетом в цілому. Залишається проблема розмноження, тиражування НММ у такій кількості, щоб кожен студент отримав індивідуальне, особистісно зорієнтоване завдання. Потребує вдосконалення матеріально-технічна база навчання. У навчальному процесі використовуються технічні засоби навчання (ТЗН) – аудіо- та відеоматеріали, що потребують додаткового обладнання аудиторії. З метою підвищення

мотивації до учіння всі теми, що підлягають вивченню інтегруються з основними професійними дисциплінами.

Так, на юридичному факультеті (спеціальність «соціальна робота») у процесі вивчення англійської мови розширюються професійно необхідні знання. Як приклад розглянемо вивчення програмової теми «Гелен Келлер» (Гелен Келлер – дівчина, позбавлена зору і слуху) [2, 39 – 45].

На вивчення означеної теми відводиться шість годин.

На першому занятті студенти ознайомлюються з текстом, обговорюється проблема таких людей узагалі, зокрема її стан в Україні. Студенти отримують завдання (письмове) – самостійно опрацювати вдома сучасний стан цієї проблеми в Україні, навести конкретні приклади її вирішення, полегшення або навіть покращання. Ці завдання розв'язують паралельно із засвоєнням нової лексики, фразеології щодо органів відчуття, зорового та слухового апаратів. Робота над текстом є основою для вдосконалення навичок читання, розуміння та перекладу, введення термінологічної та соціально-побутової лексики. Лексичні вправи після тексту сприяють запам'ятовуванню нових слів, фразеологічних виразів, збагачують словниковий запас студента.

На другому занятті відбувається перегляд відеофільму «Гелен Келлер» мовою оригіналу. На основі фільму проводиться диспут в аудиторії, обговорюється стан проблеми в інших країнах, зокрема в Англії. Проводиться порівняння з нашою країною. Кожен студент пропонує свою систему допомоги таким людям в їх самореалізації. Творчий підхід викладача до цього виду роботи дозволяє зробити його особливо цікавим й ефективним щодо розвитку навичок мовлення, аргументування, викладу своєї думки, відстоювання своєї точки зору.

На третьому занятті студентам пояснюється утворення та вживання нового граматичного матеріалу. Граматичні вправи допомагають систематизувати вже набуті у школі знання з граматики англійської мови та їх поглибити. У подачі нового граматичного матеріалу ми дотримуємося принципу – від простого до складного, щоб створити цілісне уявлення про ті граматичні явища, що вивчаються. Після засвоєння граматичного матеріалу відбувається повторення тематичного матеріалу, обговорюються конкретні заходи щодо покращання становища людей з обмеженими можливостями. Мовні штампи для повсякденного вжитку, діалоги на задану тему та підготовка до письмової самостійної роботи завершують урок.

Проведення професійно орієнтованих занять дає змогу студентам

оволодіти професійною лексикою, набути необхідний рівень навичок її використання та здобути відповідні знання, які в подальшому вони зможуть використати у своїй професійній діяльності.

Для вдосконалення процесу вивчення іноземної мови пропонується курс «Спілкування іноземною мовою», який здебільшого спрямований на «паблік» спілкування. Даючи характеристику спілкуванню як особливій сфері діяльності, необхідно також відзначити, що без нього неможливий повноцінний розвиток людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності, і як індивідуальності [1, 78]. Спілкування є одним з головних чинників виховання і розвитку особистості. Спілкування іноземною мовою збагачує картину світу, робить людину обізнаною та впевненою в собі.

Курс спрямований на навчання мистецтва красномовності. Усе це для того, щоб навчити студента висловлювати свої думки, формулювати власні твердження, вміти у процесі виступу аналізувати зворотний зв'язок зі слухацькою аудиторією. Спілкування в аудиторії стає мовним практичним фундаментом для студентів під час вивчення іноземної мови і дає змогу розвивати свої навички, що будуть супроводжувати їх усе життя.

Запровадження Європейського мовного портфеля забезпечує принцип безперервного навчання іноземної мови в Ужгородському національному університеті та дозволяє охопити і спланувати весь комплекс аудиторної, самостійної та індивідуальної діяльності студента, забезпечує студентів засобами визначення рівня володіння іноземною мовою на кожному ступені навчання, інструкціями, рекомендаціями і пам'ятками для набуття іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, сприяє навчанню упродовж життя, плануванню процесу, керованого викладачем, та власному навчанню і самоконтролю, дає можливість викладачеві виконувати роль координатора, а не тільки ініціатора навчального процесу, індивідуалізує навчання, дозволяє тісніше співпрацювати з кожним студентом, підвищує мотивацію до учіння іноземної мови студентів, заохочуючи їх до творчості, відповідальності, ініціативності, самостійності.

Окремим напрямом удосконалення процесу вивчення іноземних мов є використання комп'ютерних технологій. Студенти мають змогу вивчати англійську мову, використовуючи різноманітні спеціальні програми, розроблені вітчизняними і зарубіжними спеціалістами. Для активізації пізнавального інтересу студентів створюються електронні бібліотеки. Є потреба у розробці сайту кафедри іноземних мов, де б подавалися НММ в електронній формі як для аудиторної, так і для самостійної роботи. На цьому етапі розробляється стратегія запровадження інформаційних технологій під час вивчення іноземних

мов, а також навчальні матеріали на основі мультимедійних технологій.

Наступним важливим чинником впливу на якість навчання є якість кадрового забезпечення. Кадрова політика факультету спрямована на залучення талановитої молоді до навчального процесу, на підвищення кваліфікації у провідних ВНЗ України. Викладачі іноземних мов беруть участь у конференціях та семінарах, упроваджують нові методики навчання, співпрацюють з іншими ВНЗ щодо нагальних проблем мовної підготовки. Останнім часом поширилась тенденція до проведення занять іноземною мовою викладачами профілюючих кафедр. На думку Єврокомісії, найкращий викладач іноземної мови для професійного спілкування – це фахівець з подвійною освітою. Оскільки випадки подвійної вищої освіти не є типовими для українського освітянського середовища, ми щиро підтримуємо такі починання та ініціативи з боку викладачів спеціальних кафедр. Але володіти іноземною мовою і навчати іноземної мови – це різні речі, тому ми надаємо методичну й консультативну допомогу в різних формах. Адже ми робимо одну справу, в нас єдина мета – піднести престиж іноземної мови серед студентів, їхню мотивацію, а отже їхній рівень володіння іноземною мовою.

Бажаного результату з мовної підготовки студентів прагнемо досягти у співпраці кафедри іноземних мов, випускових кафедр і факультетів. Першочерговими завданнями для факультетів щодо покращання стану навчання іноземних мов на сьогодні є введення форм контролю (атестації, заліки, бажано екзамен на 4-му та 5-му курсах). Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу сприяє систематичній роботі студентів з вивчення іноземних мов, створенню умов для навчального процесу (спеціалізовані аудиторії, ТЗН, сприяння у забезпеченні НММ), співпраці щодо змісту НММ.

Інший напрям співпраці з випусковими кафедрами – захист бакалаврських і дипломних робіт іноземними мовами. Щорічно проводяться наукові конференції, де студенти 3 – 4 курсів подають свої доповіді на теми спеціальності іноземною мовою.

Логічною є схема, коли повний цикл навчання іноземної мови здійснюється в межах однієї кафедри. Тоді можна, по-перше, створити загальну наскрізну програму навчання іноземної мови, по-друге, простежити прогрес кожного студента від курсу до курсу, зокрема за допомогою мовного портфеля студента.

Отже, концепція наскрізного вивчення іноземної мови на нефахових

факультетах є такою, що забезпечує високий рівень професійної мовленнєвої підготовки, запровадження Європейського мовного портфеля, дозволяє охопити і спланувати весь комплекс аудиторної, самостійної та індивідуальної діяльності студента, забезпечує студентів засобами визначення рівня володіння іноземною мовою на кожному ступені навчання, інструкціями, рекомендаціями і пам'ятками для набуття іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, сприяє навчанню упродовж життя, плануванню процесу, керованого викладачем, та власному навчанню і самоконтролю, дає змогу викладачеві виконувати роль координатора, а не тільки ініціатора навчального процесу, індивідуалізує навчання, дозволяє тісніше співпрацювати з кожним студентом, підвищує мотивацію до учіння іноземної мови студентів, заохочуючи їх до творчості, відповідальності, ініціативності, самостійності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогіка, 1983. – 272 с.
2. Гаврилюк Н., Гаврилюк Н. Англійська мова для першокурсників (спеціальність «соціальна робота») / Рец. А.Г .Гудманян, О.Ф. Мочар. – Ужгород, 2000. – 200 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. – К., 2001. – 24 с.
4. Ellis G. British Council – teaching English website. *Motivating pupils to read*. Режим доступу: <http:www.teachingenglish.org. uk/think/literature/motivate-read1.shtml>

УДК 372.851.9

Є. М. Смирнова-Трибульска
Херсонський економічно-правовий інститут

ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються й аналізуються деякі теоретичні та практичні аспекти психолого-педагогічного обґрунтування доцільності й ефективності дистанційного навчання, зокрема, з використанням системи MOODLE, що запроектована і функціонує на основі врахування ідей конструктивізму в умовах навчального закладу.

This article considers and analyses some theoretical and practical aspects account psychological and pedagogical bases of distance learning with MOODLE systems and system design based on constructivism ideas and the efficiency of the approach is grounded.

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави. У першу чергу, це стосується реформування освіти. У багатьох урядових документах [1; 2; 3]

передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій і науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерного інформування. Ці завдання неможливо розв'язати без використання новітніх форм навчання, зокрема, дистанційних.

Тема статті є досить актуальна та важлива. Дистанційні форми навчання стають усе більш розповсюдженими та користуються попитом. Зростання ролі дистанційного навчання підкреслено в багатьох документах, що стосуються перспектив розвитку освіти в України та входження України в європейський та світовий інформаційно-освітній простір. Зокрема, у Національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) підкреслено, що розвиток освітньої системи в Україні повинен призвести до:

- розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливостей її отримання для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не може навчатись у вищих навчальних закладах за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних навчальних закладів тощо;
- реалізації системи безперервної освіти "через усе життя", включаючи середню, довузівську, вищу та післядипломну;
- індивідуалізації навчання при масовості освіти [1].

Для досягнення цих результатів необхідно швидкими темпами розвивати *дистанційну освіту*, запровадження якої в Україні передбачено Національною програмою інформатизації й іншими урядовими документами [1; 2; 3].

Проблеми й умови впровадження дистанційних форм освіти розглядалися в наукових працях вітчизняних і закордонних дослідників. Деякі організаційні, технічні, методичні, теоретичні та практичні аспекти використання дистанційних форм навчання досліджувалися в роботах А.А. Андрєєва, Х. Беккера, Р. Бергера, В. Бленка, В. Браура, Д. Брителла, В.Ю. Бикова, М.В. Вислобокової, М. Доугіамаса, М. Кампоса, В.М. Кухаренко, М.В. Моісєєвої, В.В. Олійника, Є.С. Полат, Д. Ріеля, О.В. Рибалко, М. Селінгера, Н.Г. Сиротенко, М.С кардамальї, В.І. Солдаткіна, О.В. Співаковського, М.І. Старова, Р. Тейлора, Ю.В. Тріуса, М.С. Чванової, К. Шеферда, С. Ющика та ін.

Але до кінця ще не вирішені питання методологічної та психолого-педагогічної обґрунтованості застосування дистанційних форм і технологій навчання, вибору найбільш ефективної системи дистанційного навчання, концепції підготовки вчителів в галузі дистанційного навчання тощо.

Метою статті є розгляд психолого-педагогічної обґрунтованості застосування дистанційних форм і технологій навчання в освіті; вимог до системи дистанційного навчання в умовах навчального закладу; обґрунтування вибору найбільш ефективної та відповідної системи підтримки дистанційного навчання MOODLE, яка заснована на ідеях конструктивізму, й доцільності й ефективності такого підходу.

Концептуальна основа побудови і функціонування сучасних систем підтримки дистанційного навчання базується на теорії діяльнісного навчання (Л.С. Виготський, Н.Ф. Тализіна, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов), теорія розвиваючого навчання (В.В. Давидов, А.Н. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін), теорія про конструктивність системи знань (Ж. Піаже, Л.С. Виготський, С. Пейперт) тощо.

У теорії *конструктивізму* передбачається, що тим, хто навчається, не можуть бути «передані» відомості, які вони повинні негайно зрозуміти і використати. Вони повинні самостійно «конструювати» свої знання через досвід власної активної діяльності, який дозволяє створювати пізнавальні структури – схеми, карти, тобто розумові моделі в їх мозку або нейроні концепції, сконструйовані для розуміння і відповіді на фізичні досліди в середовищі, у якому людина функціонує.

Ці схеми змінні і стають усе більш складними під час виконання кількох комплементарних процесів, таких, як *асиміляція, акомодація, рівновага і нерівновага.*

Як і Д. Брунер, Ж. Піаже навчання визначає *активним процесом*. Безпосередній досвід, здійснення помилок і пошук рішень – основні дії для асиміляції й акомодації відомостей. При цьому важливими є відповіді на питання:

- Як представляти відомості та дані, щоб вони були важливі для учнів і ними помічені?
- Коли відомості вводяться і використовуються як засоби, що допомагають вирішенню проблеми, функціонують швидше як інструмент, ніж як ізольований, довільний факт?

На думку Жана Піаже *навчання* повинно бути *сукупне (системне), справжнє і „реальне"* [4]. Дослідник виділив ряд принципів, що обґрунтовують

створення пізнавальних структур. На всіх стадіях розвитку той, хто навчається, випробовує свої середовища, використовуючи пізнавальні карти, які спроможний буде сконструювати. *Якщо досвід відрізняється від того, що є дотепер, учень втрачає розумову рівновагу і коректує свою пізнавальну структуру для пристосування (акомодації) до нових умов.* Таким чином, виникають усе більш адекватні (і одночасно складніші) пізнавальні структури.

З аналізу концепції теорії Ж. Піаже, що стосуються його роздумів про конструювання знань, можна описати пов'язані з ними чотири основні процеси:

1. *Асиміляція* – пізнавальний процес, заснований на засвоєнні подразників (стимулів, збудників) і їх класифікації на основі існуючих схем, які означають кількісні зміни. Асиміляцію можна інтерпретувати як процес скріплення нових подій з попереднім (базовим) знанням і ранніми концепціями.
2. *Акомодація* – має місце тоді, коли отримані людиною подразники не відповідають існуючим схемам і необхідним є створення нової схеми або зміна колишньої, що означає якісні зміни. Тобто акомодацію можна розглядати й інтерпретувати як пристосування існуючих структур знань до нових відомостей.
3. *Рівновага* визначається як саморегульований процес адаптації – створення рівноваги між асиміляцією й акомодацією, тобто постійна координація, диференціація й інтеграція схем, що служать і сприяють конструюванню знань. Рівновагу можна інтерпретувати як баланс між внутрішнім розумінням і зовнішньою дійсністю (наприклад, розуміння інших).
4. *Нерівновага* – визначається як результат досвіду нових подій без досягнення стану рівноваги [4, 13].

Під час навчання необхідно створювати можливість конструювання знань через власний досвід. Навчання не може бути обмежено вербальною передачею відомостей викладачем, тому він повинен концентрувати увагу не на формуванні специфічних умінь, а на навчанні в багатозначному контексті. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, і перш за все мультимедійних засобів, забезпечує широку різноманітність таких можливостей. У результаті використання таких технологічних інструментів, як ІКТ, учителі можуть створювати навчальне середовище, яке допоможе розширити концептуальну й експериментальну базу тих, хто навчається. На жаль, велика частина програмних продуктів, які створювалися у 80-х і 90-х роках, була заснована на принципах біхевіоризму. Деякі сучасні мультимедійні

та гіпермедійні програмні продукти, також і ряд систем дистанційного навчання, побудовані та використовують теоретичні принципи конструктивізму. Тому сьогодні, з одного боку, інформаційно-комунікаційні технології стають основним інструментом, що дозволяє досягти мети ідей конструктивізму і одночасно ефективно використовуватися в навчальному процесі завдяки врахуванню основних положень цієї теорії. Зокрема, система підтримки дистанційного навчання CLMS MOODLE [11, 14] забезпечує можливість тим, хто навчається, брати участь у дистанційному курсі, самостійно конструювати свій навчальний процес (наприклад, доступний вибір програми, послідовність для вивчення тематичних модулів, час навчання, темп роботи, використання або не використання підказки, звернення за консультацією до колег або викладача, рівень складності, доступ до основних і додаткових ресурсів, форми подання матеріалу тощо) і свою пізнавальну діяльність. Усі ці умови і можливості організації і проведення навчального процесу реалізовані завдяки багатьом, різноманітним модулям і елементам системи дистанційного навчання MOODLE, їх взагалі близько 35. Автор курсу має можливість на свій розсуд вибрати і використати в курсі, що розробляється чи навіть уже безпосередньо у процесі навчання.

Важливою складовою цієї теорії є визначення ролі вчителя в навчальному процесі. Однією з головних функцій учителя є підготовка різноманітного і диференційованого середовища для створення можливості спонтанного дослідження поведінки тих, хто навчається. Навчання, у якому використовуються цікаві відомості та мультимедійні засоби, повинне реалізовувати мету дослідження рівня зацікавленості та мотивації тих, хто навчається, щоб вони стали конструкторами власного знання (а потім також своїх власних пізнавальних схем) через досвід, який їм дасть можливість повної асиміляції й акомодації відомостей. Такі умови створені у вищезазначеній системі MOODLE, у якій передбачені можливості використання широкого спектру інструментів для діагностики, моніторингу, активності тих, хто навчається, у навчальному процесі, протоколу досягнень, що дозволяє аналізувати просування студентів (або відсутність цього процесу), пропуски і проблеми, що сприяє формуванню ефективної, рекомендованої траєкторії навчання певного курсанта.

Теорію конструктивізму неможливо звузити до безлічі операційних процедур, але можна вивести з неї принципи, які важливо використовувати в педагогічній практиці. Педагоги, які роблять спроби застосовувати наукову спадщину Ж. Піаже, вважають, що можлива згода між формуванням

розумового розвитку й іншими цілями навчання, такими, як формування креативного, критичного мислення, уміння самостійно навчатися, творчий, неординарний підхід до вирішення проблем, самостійний пошук навчальних відомостей і т.д.

Основні принципи конструктивізму в освіті, зокрема в дистанційній формі можна звести до таких чинників [6]:

1. Навчання (пізнавальна діяльність) – активний процес, у якому той, хто навчається, використовує свій досвід, свої знання для осмислення нового знання.

2. Люди навчаються навчатися в процесі навчання: процес пізнання включає як осмислення окремого явища, так і системи явищ. Наприклад, якщо намагатися засвоїти хронологію дат історичної події або математичні формули, тим самим відбувається осмислення і значення самої хронології, змісту, структури і мети вживання математичних формул.

3. Основою створення нового знання є інтелектуальні дії. Фізичні дії, зокремарукотворні, можуть бути необхідними для пізнання, особливо маленьким дітям, але їх недостатньо, необхідно докласти розумові зусилля, щоб процес пізнання відбувся. Д. Дьюї називав це *рефлекторною активністю*.

4. Навчання передбачає комунікацію: мова, якою ми користуємося, робить безпосередній вплив на процес пізнання. Л.С. Виготський у своїх дослідженнях переконливо довів зв'язок мови й інтелектуального розвитку.

5. Навчання є соціально активним. Наша пізнавальна діяльність, розвиток безпосередньо пов'язані з нашим оточенням: учителями, однокласниками, сім'єю, а також випадковими знайомими. Визнання цього факту приводить до висновку, що спілкування у процесі навчання значно більш ефективне, ніж спроби індивідуалізувати цей процес, звести його до спілкування окремого учня з підручником, джерелом відомостей.

6. Навчання – завжди актуальна діяльність, оскільки її не можна вирвати з контексту нашого життя. Вона входить у поняття життя з усіма надіями, страхами, упередженнями.

7. Пізнавальна діяльність вимагає часу. Це не одномоментний акт. Нам доводиться звертатися до одних і тих самих ідей, думок, понять, інакше їх розглядати, роздумувати над ними.

8. Мотивація – ключове слово для діяльності пізнання. Мається на увазі не тільки той факт, що мотивація допомагає процесу пізнання. Але вона припускає розуміння мети пізнання (навіщо мені це треба) і способів досягнення мети.

Роль учителя в особистісно орієнтованому навчанні, що використовує ідеологію конструктивізму, інша, ніж в традиційному, авторитарному навчанні. Вона аніскільки не менше значуща, але принципово інша. До загальних рекомендацій для вчителя, які достатньо точно відображають специфіку конструктивізму, відносимо:

1. Учителю доцільно стати одним з багатьох джерел відомостей для учнів, не єдиним і не головним.

2. Важливо всіляко підтримувати у студентах бажання ініціювати ідеї.

3. Необхідно надавати тим, хто навчається, можливість поміркувати над досвідом, який в чомусь суперечить поглядам, що склалися.

4. Доцільно дозволити питанням тих, хто навчається, «направляти» навчальний процес, надавати їм допомогу ретельно продумувати питання, давати їм час на обдумування.

5. Важливо заохочувати альтернативні джерела відомостей, зокрема перевірені та достовірні ресурси, Інтернет.

6. Необхідно підтримувати в тих, хто навчається прагнення до лідерства, співпраці, взаємодії, створення і розміщення власних відомостей і навчальних матеріалів як результату їх самостійної пізнавальної діяльності.

7. Доцільно заохочувати тих, хто навчається, робити припущення щодо причин явища або ситуації , що обговорюється, та можливих наслідків.

8. Важливо підтримувати атмосферу допитливості, дискусії, задаючи відкриті питання, що вимагають вдумливості, роздуму; стимулювати не поверхневу, а поглиблену дискусію між тими, хто навчається.

9. Давати можливість тим, хто навчається заздалегідь висловитися щодо нової проблеми, нового матеріалу для вивчення до того, як *учитель* стисло висловить основні її положення або учні прочитають їх в підручнику.

10. Стимулювати дискусії між учнями з серйозних концептуальних проблем.

11. Заохочувати самоаналіз, відбір і аналіз об'єктивних даних, перегляд виказаних раніше ідей у світлі нових даних.

12. Використовувати наукову термінологію, як наприклад, «класифікувати», «аналізувати», «розробляти», «визначати», «порівнювати», «узагальнювати» тощо у процесі формулювання завдання.

13. Заохочувати і стимулювати самостійність тих, хто навчається, їх автономію й ініціативу. Бути готовим відмовитися від якоїсь форми класного контролю.

14. Використовувати різноманітні джерела навчальних відомостей.

15. Рекомендувати і стимулювати ясний і логічний виклад тим, хто навчається, його точки зору. Коли вони можуть дохідливо і виразно передати своє розуміння обговорюваної проблеми, тільки тоді можна вважати, що вони дійсно навчаються.

16. Звертати увагу на корисність діяльності тих, хто навчається.

Перше, з чого вчителю бажано почати заняття (чи урок дистанційного курсу) – це привернути увагу тих, хто навчається, зацікавити їх навчальною темою в широкому контексті. Для цього можна використати демонстрації: таблиці, графіки, моделі, відеокліпи, слайди презентації, ресурси Інтернет (WWW, FTP) та різні інтерактивні засоби: навчальні мультимедійні програми, сервіси Інтернет (форум, чат, веб-квести, блоги, вікі тощо), зокрема й освітні портали і дистанційні курси тощо. Далі варто задати навідні запитання, які б дали можливість зрозуміти, що їм відомо із запропонованої теми і як вони це розуміють (у дистанційному курсі можна застосувати форум, чат, голосування, анкету, семінар, діалог тощо). Після цього вчитель пропонує відомості або якісь конкретні дані, які не відповідають запропонованим ідеям (у дистанційному курсі це можуть бути ресурси, посилання на відповідні веб-сторінки, урок тощо). Це може створити проблемну ситуацію. Можна розбити учнів на невеликі групи, щоб вони сформулювали свої гіпотези і докази, дані свого або чужого досвіду, які б могли примирити раніше сформульовані точки зору і відомості, надані вчителем (у системі MOODLE можна дуже зручно створити групи, поділити їх на підгрупи тощо, координувати навчання групи, спілкуватися з групою в зручний спосіб та ін.). Роль учителя під час роботи груп – допомагати окремим групам навідними питаннями. Після закінчення обговорення в малих групах учні діляться своїми висновками і приходять, нарешті, до консенсусу. Кожна група може оформити свою точку зору письмово наприклад, з використанням складової дистанційного курсу «Робочий зошит», «Завдання», «Семінар», «Діалог» чи на «Форумі».

Конструктивізм – це теорія генезису знання про речі, генетична теорія пізнання. Для конструктивізму знання є не образом зовнішньої реальності, а функцією пізнавального процесу. Альтернативою конструктивізму є теорія об'єктивізму, яка розглядає світ речей і в якій процес пізнання зв'язаний відповідним описом, пізнанням цих речей. Конструктивізм робить акцент на активній інтерпретації природи явищ і об'єктів дійсності, формуванні, створенні власного розуміння, на пізнавальній діяльності. Знання, його природа і наш шлях до знання є предметом вивчення [6].

Подана нижче таблиця, що проілюструє залежність між розумовими процесами, описаними Ж. Піаже, що дозволяють конструювати знання, принципами навчання і складовими компонентами дистанційного навчання на прикладі використання системи MOODLE.

Таблиця

Залежність між розумовими процесами, описаними Ж. Піаже, які дозволяють конструювати і засвоювати знання, принципами навчання і складовими компонентами дистанційного навчання на основі використання системи MOODLE [4; 10; 13]

Процеси	**Принципи навчання**	**Складові дистанційного навчання та компоненти системи MOODLE**
Асиміляція	Перевірка засвоєних раніше знань і досвіду учнів	Пре-тест. Вступні e-mail повідомлення Тести, Hot Potatoes Quiz, опитування (голосування), запитальник, анкета
	Орієнтація учнів у своєму навчальному середовищі	Голосова пошта, програма навчання, засоби, ресурси, створення списків, відомості про курси, заняття, список питань, що часто задаються (FAQ), синхронний чат, опис курсу, ресурси, уроки, глосарій (словник понять)
	Ознайомлення з проблемами учнів (через опитування) і використання питань як стимуляторів активності в навчанні або опис такої проблеми, яку учні приймуть за власну.	Курсові тести і їх перегляд. Опис складу „класу", (групи). Література онлайн і її аналіз. Не покрокові, вступні дії. Додаткові питання. Тести, Hot Potatoes Quiz, опит (голосування), запитальник, анкета, синхронний чат, внутрішня система обміну повідомленнями, література онлайн і її аналіз (ресурси), форум, завдання, логи (входження на курс), аналіз логів, семінар, журнал
	Допомога учню в розвитку відчуття загальної проблеми як власної.	Дискусійний форум і зворотний зв'язок з іншими учнями і вчителем. Внутрішня система обміну повідомленнями, семінар, журнал (робочий зошит), голосування, анкета, запитальник
	Об'єднання дій усіх, хто навчається, у вирішенні великого завдання або проблеми. Учень повинен ясно побачити і схвалити зв'язок між власною активністю в навчанні і груповим рішенням більшої проблеми.	Індивідуальний урок активності, що проводиться для підготовки загального проекту. Урок, форум, чат, внутрішня система обміну повідомленнями, семінар, журнал (робочий зошит), завдання, голосування, анкета, запитальник
Акомодація	Проект середовища навчання з метою допомоги, пробудження й активізації процесу мислення учнів	Модульна структура навчального змісту для збільшення прозорості та зрозумілості навчання. Формування вміння моделювання через допоміжні тести і quiz. Порівняльні та контрастні дії. Додаткові, допоміжні питання. Урок, тести, hot potatoes quiz, опитування (голосування), запитальник, анкета, завдання, семінар, дискусійний форум і зворотний зв'язок з іншими учнями й учителем, синхронний чат, внутрішня система обміну повідомленнями, завдання.

Про-цеси	Принципи навчання	Складові дистанційного навчання та компоненти системи MOODLE
	Проект завдання і середовища навчання з метою з'ясування складності середовища, у якому студенти повинні функціонувати після закінчення навчання (якщо стають учителями).	Проведення курсу онлайн. Моделювання структури курсу і його складових частин. Груповий проект. Курс (формат-календар, формат тематичний). Уроки, тести, завдання, семінар, дискусійний форум, чат
	Заохотити до тестування думок, що стосуються альтернативних поглядів і альтернативного контексту.	Модуляризація вмісту з метою швидкого введення і реалізації нових ідей і думок. Груповий проект. Порівняльні та контрастні дії в конструюванні інтерактивного есе. Додаткові, допоміжні питання. Дискусійний форум, уроки, ресурси, глосарій (словник понять), тести, завдання, семінар, чат, анкета, запитальник, опитування
Рівновага	Конструкція справжнього (достовірного) завдання. Справжнім (достовірним) навчальним середовищем буде таке, у якому когнітивні вимоги аналогічні вимогам середовища, до якого учні повинні бути підготовлені.	Груповий проект. Дискусійний форум, чат, e-mail, обмін повідомленнями, завдання, уроки, ресурси, глосарій (словник понять), тести, завдання, семінар, чат, анкета, запитальник, опитування, форум – представлення групових проектів
	Можливість до роздуму і рефлексії як на тему змісту навчання, так і процесу навчання.	Додаткова, допоміжна оцінка групового проекту. Вікторини, тести з автоматичним оцінюванням. Відкрита оцінка студента вчителем. Журнал (робочий зошит), тести Hot Potatoes Quiz, форум, семінар, завдання, оцінки, статистика, активність, логи (входження в систему)
Нерівновага	Можливість змін і допомоги, планування змін.	Підсумковий урок, у формі дискусійного форуму студентів. Урок, дискусійний форум студентів, обмін повідомленнями. Удосконалення проектів.
	Критичний аналіз помилкових концепцій.	Зворотний зв'язок між студентами і вчителем. Галерея проектів. Пост-тест. форум, чат, обмін повідомленнями, e-mail, ресурси – галерея групових проектів. Голосування. Опитувальник.

У реаліях навчального закладу платформа дистанційного навчання повинна бути використана *для доповнення і розширення традиційного процесу* навчання і комунікації в середовищі школи, ВНЗ. Це означає, що підготовкою освітнього змісту і його управлінням займатимуться, головним чином, учителі і викладачі всіх предметів, а не лише фахівці в галузі інформатики й ІКТ [8; 9; 10].

Усі найважливіші вимоги до впровадження і використання системи дистанційного навчання в умовах навчального закладу можна звести до таких чинників:

- *наявність інтерфейсу, допомоги і документації рідною мовою;*
- *урахування реальних можливостей учнів;*
- *урахування реальних технічних і фінансових умов школи*; *урахування потреб і можливостей учителя;*

- *функціональна еластичність*;
- *доступність інструментів, використання яких забезпечує можливість підтримки комунікації між користувачами*;
- *урахування педагогічних потреб*;
- *підтримка нових стилів навчання*, перш за все когнітивного, креативного і конструктивізму, управління учнями, також можливість простої заміни ролей: учень – вчитель – автор курсів [12].

Існує багато рішень для систем дистанційного навчання, відмінних технічними можливостями, наявністю і рівнем складності різних функціональних компонентів, діапазоном використання, ціною і ціновою політикою, вимогами до устаткування тощо. Більш скромним є перелік платформ, що підтримують усі *етапи педагогічного процеса*, тоді як під час вибору системи дидактичний аспект повинен бути вирішальним. Автором ідеї та концепції системи MOODLE (*Modular Object Oriented Distance Learning Environment*), а також її засновником є Мартін Доугіамас (Martin Dougiamas – доктор педагогічних наук з Curtin University Technology, Perth, Австралія). Головною його метою було створення системи, відмінної від доступних на ринку, а саме такої, яка б ураховувала педагогічні аспекти, що базуються *на основах пізнавальної психології*, і перш за все, однієї з її течій – *конструктивізмом*. У той же час, як пише сам автор [11], вона може бути використана у процесі навчання, яке базується на будь-яких інших теоретичних положеннях і педагогічних теоріях. Конструктивізм допускає, що учень (курсант) – активний суб'єкт, який самостійно створює свою власну систему знань, користуючись при цьому доступними йому джерелами знань. Роль учителя (тьютора) – у мотивуванні і підтримці своїх підопічних, і полягає головним чином у розробці завдань і формулюванні питань, що становлять для учнів проблеми для розв’язування. Результатом роботи є – розв’язування цих проблем, що сприяє формуванню в розумовому потенціалу учнів. Під час розробки системи були також враховані основні положення *суспільного конструктивізму*, згідно з яким конструювання знання відбувається найбільш ефективно, коли навчання проходить у співпраці. Це можливо тоді, коли учень навчається і працює в групі, поділяючись власним досвідом і думками і будучи відкритим для отримання і використовування досвіду й ідей інших учасників групи.

До переваг системи CLMS (Content Learning Management System) MOODLE слід віднести той факт, що з моменту її появи, тобто з 1999 року, вона була неодноразово модифікована і доповнена в нові рішення й інструменти. Програмне забезпечення системи описано мовою PHP і робить можливим використання безкоштовних, загальнодоступних баз даних (MySQL,

PostgreSQL тощо). Систему MOODLE можна заінсталювати в довільному операційному середовищі (MS Windows, Unix, Linux).

Відповідно до цієї концепції система MOODLE була оснащена рядом інструментів, які надають можливість співпраці на рівнях учень – учень, учень – учитель, а також використовувати учнями самостійно ресурси й інші елементи курсів, які доступні в системі для самостійного навчання. До цих інструментів належать: *голосування (опит), анкети, чати, опитувальники, форуми, уроки, журнали, тести, тести HOT POTATOES QUIZ, пакети SCORM, словники, семінари, вікі, завдання і т.д. (усього близько 35 модулів).*

Важливо підкреслити, що система MOODLE швидко розвивається. Існує ціла співдружність фахівців, що спілкуються за посередництвом цієї системи, практиків і дослідників з різних предметних, наукових галузей знань, з різних країн і континентів (зокрема, з України, Росії, Польщі, Австралії, Нігерії, Куби, Чехії, Канади й ін.), які тестують і оцінюють нові версії MOODLE, пропонують ідеї її розвитку, діляться позитивним практичним досвідом її використання в педагогічній практиці, надають допомогу тим, хто по неї звертається. Список зареєстрованих навчальних закладів і фірм, що використовують систему MOODLE, нараховує на сьогодні близько 100 країн. У Польщі список включає практично всі рівні і типи шкіл, центри підвищення кваліфікації вчителів, а також приватні та державні ВНЗ. В Україні ця система використовується як платформа дистанційного навчання в Києво-могилянській Академії, на кафедрі інформатики в Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова, Тернопільському національному педагогічному університеті, Гуманітарно-економічному інституті (м. Запоріжжя), у якості регіональної платформи дистанційного навчання м. Херсона [8; 10; 15], контент-адміністратором якої є автор статті (у проекті беруть участь Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, Херсонський державний університет, Херсонський економічно-правовий інститут, школи м. Херсона – Херсонський Академічний ліцей при ХДУ, Гімназія № 3, Ліцей журналістики, права і бізнесу та ін.) і деяких інших навчальних закладах країни.

У більшості навчальних ситуацій головним завданням використання системи дистанційного навчання MOODLE є підтримка, а не повна заміна стаціонарної освіти.

Хороша мета – „бути завжди під рукою у разі потреби”.

На основі порівняльного аналізу різних систем можна зробити висновок,

що система управління навчальними ресурсами MOODLE практично нічим не поступається кращим зразкам комерційних систем подібного типу [10]. Тому для початкового етапу впровадження технологій електронного, дистанційного навчання може бути вибрана саме ця система.

Таким чином, за допомогою системи дистанційного навчання MOODLE, яка описується в статті й базується на ідеях конструювання знань згідно з теорією Ж. Піаже [4], можна ефективно підтримувати всі основні комплементарні розумові процеси, такі, як асиміляція, акомодація, рівновага і нерівновага, та збільшувати ефективність навчання практично на всіх етапах процесу. Численні дослідження [7; 8; 9; 10] також підтверджують гіпотезу про доцільність і обґрунтованість застосування системи MOODLE в навчальному процесі та самоосвіті, а відкритий доступ і принципи розповсюдження на засадах GNU/GPL і нескладність інсталювання, обслуговування і використання системи впливають на досить широке розповсюдження MOODLE у світі й Україні.

Наступний етап наукових досліджень стосується докладнішого аналізу ефективності й доцільності використання дистанційного навчання із застосуванням системи MOODLE в самоосвіті вчителів різних дисциплін без відриву від виробництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "*Освіта" (Україна XXI століття*). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
2. Закон України «*Про концепцію національної програми інформатизації*» від 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27–28. – С. 182.
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р. – К.: НТУ "КПІ", 2000. – 12 с.
4. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969.
5. *Пейперт С.* Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М.: Педагогика, 1989.
6. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Полат Е.С., М.В.Моисеева, А.Е.Петров, и др.; Под ред. *Полат Е.С* – М.: Академия, 2006. – 400 с.
7. *Смирнова-Трибульска Є., Копочек Р., Вілльманн Д.* Теоретичні та практичні аспекти використання інформатичних засобів Open Source в дистанційному навчанні //Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова, серія №2. "Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання". – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2006. – № 4(11). – С. 13 – 24
8. *Смирнова-Трибульска Є.М.* Деякі результати досліджень в галузі використання дистанційних форм навчання в підготовці, післядипломній освіті та професійній діяльності вчителів на Херсонщині // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, серія №2. "Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання" / Редкол. під. кер. М.І. Жалдака – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2007. – № 5 (12). – С. 13 – 27.

9. *Смирнова-Трибульска Є.М.* Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності вчителя: Посібник для вчителів. Херсон: Видавництво Айлант, 2007. - 585 с.
10. *Смирнова-Трибульска Є.М.* Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE. Навчально-методичний посібник. – Херсон: Видавництво Айлант, 2007. – 492 с.
11. *Dougiamas, M. and Taylor, P.C.* (2003) Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. Proceedings of the EDMEDIA 2003 Conference, Honolulu, Hawaii.
12. *Hojnacki L.* Bliskie kontakty ze zdalnym nauczaniem. Miejsce platformy zdalnego nauczania w stacjonarnym kształceniu nauczycieli // Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Internet w procesie kształcenia, J.Migdałek (red.), B.Kędzierska. – Kraków, 2004.
13. *Juszczyk S.* Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów. – Toruń: W-wo Adam Marszałek, 2002. – 241 s.
14. www.moodle.org,
15. www.ucheba.ks.ua

УДК 371.134:81’243

І.Й. Халимон
Ніжинський ДУ ім. М. Гоголя

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ІНОЗЕМНА МОВА”

Стаття присвячена проблемі формування у майбутніх учителів лінгвістичної компетенції з другої спеціальності «Іноземна мова». Розглядаються особливості її змісту й засоби формування, зокрема, інтегрований професійно направлений курс з теорії англійської мови, що викладається на білінгвальній основі з опорою на знання й уміння студентів, отримані у процесі оволодіння першою спеціальністю.

The article deals with the problem of formation of the future teachers’ linguistic competence in the foreign language that is studied as the second speciality. The peculiarities of its contents are considered. As a means of its formation, an integrative bilingual professionally directed course in the theory of the English language, based on the students’ knowledge and skills obtained in the process of mastering the first speciality is offered.

Останнім часом у педагогічних вищих навчальних країни набула поширення практика підготовки майбутніх учителів за поєднаними спеціальностями, а саме: “Українська мова та література, іноземна мова”, “Російська мова та література, іноземна мова”. Це дає можливість, з одного боку, майбутнім учителям бути більш конкурентноздатними на ринку праці, а з іншого, забезпечити сільські малокомплектні школи кваліфікованими кадрами. Проте система підготовки вчителів за поєднаними спеціальностями має певні

особливості: перевантаженість предметами першої спеціальності, обмежений перелік дисциплін другої спеціальності, зменшений обсяг годин на їх вивчення, відсутність державного стандарту освіти для поєднаних спеціальностей, науково обґрунтованих засад для підготовки вчителя з другої спеціальності "Іноземна мова", що негативно впливає на рівень професійної компетентності (далі – ПК) майбутніх фахівців з іноземної мови (далі – ІМ) і, зокрема, на формування лінгвістичної компетенції як її складової. Відтак постає проблема пошуку ефективних шляхів подолання негативних наслідків поєднання спеціальностей.

Проблема підготовки майбутнього вчителя ІМ була предметом дослідження багатьох учених (А.Л. Бердичевського, О.Б. Бігич, І.О. Зимньої, С.Ю. Ніколаєвої, Г.В. Рогової, Н.К. Скляренко, Т.Ю. Тамбовкіної та ін.). Але практично не існує аналогічних досліджень у галузі підготовки майбутнього вчителя з другої спеціальності "Іноземна мова", зокрема й з проблеми формування його ПК та лінгвістичної компетентності як її складової.

Зважаючи на це, **метою** статті є аналіз проблеми формування лінгвістичної компетенції майбутніх учителів з другої спеціальності "Іноземна мова", що передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) визначити особливості змісту лінгвістичної компетенції майбутніх учителів з другої спеціальності "Іноземна мова"; 2) запропонувати шляхи формування лінгвістичної компетенції у цієї категорії фахівців.

У структурі ПК майбутнього вчителя ІМ, крім загальнокультурної, педагогічної та психологічної компетенцій, якими повинен оволодіти кожен майбутній учитель незалежно від його спеціальності, дослідники виділяють компетенції, які відповідають саме цій спеціальності: іншомовну комунікативну, методичну (лінгводидактичну), лінгвокраїнознавчу (соціокультурну) та лінгвістичну. Вони формуються у процесі вивчення дисциплін фахового спрямування. В умовах підготовки за поєднаними спеціальностями вивчення всіх фахових дисциплін в обсязі, передбаченому програмами і навчальними планами профільних факультетів, є неможливим за браком часу. Проте це не повинно впливати на кінцевий результат підготовки майбутніх учителів – рівень їхньої ПК. При цьому ми виходимо з положення про те, що рівень підготовленості фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня "спеціаліст" з другої спеціальності повинен відповідати рівню "бакалавр" із першої спеціальності, адже випускники отримують однакову кваліфікацію "вчитель мови (зазначається мова) і зарубіжної літератури".

Особливістю поєднаних спеціальностей на зразок "Українська мова та

література, іноземна мова", "Російська мова та література, іноземна мова" є те, що обидві їх складові належать до однієї галузі освіти "мова і література", а отже, мають багато спільного, що необхідно, на наш погляд, максимально використовувати з метою формування ПК майбутніх учителів з другої спеціальності "Іноземна мова", зокрема їх лінгвістичної компетенції.

Лінгвістична компетенція вчителя ІМ формується у процесі вивчення теоретичних курсів – вступу до мовознавства, загального мовознавства, історії мови, теоретичної фонетики і граматики, лексикології, стилістики тощо. До її змісту входять знання теорії й історії іноземної мови, що вивчається в обсязі, необхідному для вирішення практичних і науково-методичних задач, з якими вчитель зустрічається у своїй професійній діяльності:

- загальнолінгвістичні знання про мову як суспільне явище, її зв'язок з мисленням, культурою та суспільним розвитком народу; про походження та розвиток мови, про співвідношення лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів у формуванні мовлення; про систему мови, її рівні, зв'язок підсистем мови, основні одиниці мови та мовлення (у порівняльному плані з рідною мовою); про сучасні напрями в науці про мову й у вивченні мови, їх значення для практики навчання ІМ у середніх навчальних закладах;
- знання основ теоретичної фонетики і граматики ІМ; теорії лексикології та стилістики ІМ; теорії перекладу з рідної мови на іноземну та з іноземної на рідну; науково-технічного перекладу; порівняльної типології;
- уміння коректно з позиції теорії методики навчання іноземних мов використовувати лінгвістичні знання у процесі навчання ІМ в різних типах середніх навчальних закладів; аналізувати мовний матеріал підручників з ІМ для різних типів середніх навчальних закладів;
- володіння мовою на адаптивному рівні, що визначається конкретною педагогічною ситуацією, а також оволодіння вміннями педагогічного спілкування [4].

Зміст лінгвістичної компетенції вчителя ІМ багато в чому співпадає зі змістом аналогічної компетенції вчителя української (російської) мови [6]. В умовах поєднання спеціальностей майбутні вчителі оволодівають дисциплінами першого та другого фаху паралельно. Зважаючи на те, що теоретичні курси з другої спеціальності зазвичай вивчаються пізніше, лінгвістична компетенція з української (або російської) мови до того часу вже в основному сформована. Тож її зміст може складати основу лінгвістичної компетенції з ІМ.

В умовах предметної системи навчання педагогічний процес має дискретний характер, тобто відомості про різні сторони одного й того ж об’єкта або споріднених об’єктів (у нашому випадку – української чи російської й іноземної мови) подаються в різних курсах. Як зазначає В.А. Семиченко, майбутній фахівець отримує знання, формує навички, уміння, що забезпечують виконання кожної з його професійних функцій через окремі навчальні предмети, які вивчає як логіку науки, а не як логіку безпосередньої діяльності [8, 196]. Загальновизнаним є той факт, що педагогічний процес і його результати повинні бути неперервними і цілісними.

Проблема розрізненості, ізольованості знань у процесі вивчення тих чи інших дисциплін спонукала науковців до розвитку теорії міжпредметних зв’язків, дотримання яких робить знання усвідомленішими й міцнішими. Чітко визначилася думка про необхідність забезпечення всебічних зв'язків у педагогічному процесі: між окремими частинами і сторонами цього процесу, між окремими предметами і всередині них, між навчанням і життям [5, 27]. І.М. Козловська зазначає, що зв'язки, які встановлюються між різними частинами навчального матеріалу, визначають його структуру. Чим вища структурованість матеріалу, чим більше в ньому зв'язків, тим легше він засвоюється Отже, необхідно спланувати переходи між окремими ланками і компонентами неперервного навчально-виховного процесу, що гарантує систематичність знань, а в кінцевому результаті й підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців [5, 31]. Саме тому вважаємо за доцільне процес формування лінгвістичної компетенції з другої спеціальності “Іноземна мова” здійснювати з опорою на загальнонавчальні та загальнолінгвістичні знання, уміння й навички, якими студенти оволоділи у процесі вивчення дисциплін першої спеціальності.

Загалом, опора на вже засвоєне є загальнодидактичною вимогою і пов’язана з такими принципами дидактики, як науковість, систематичність, послідовність, наступність, міцність і дієвість результатів навчання тощо, а також з проблемою міжпредметних зв’язків.

Об’єктивно взаємозв’язок між змістом предметів чи явищ існує завжди, але для його актуалізації у свідомості студента необхідна спеціальна педагогічна діяльність. Таким чином, опора на засвоєне передбачає реалізацію певних педагогічних дій, а саме:

- такий добір матеріалу для вивчення, який ураховував би загальний розвиток студентів, їхню підготовленість із предмета, конкретні знання та навички з окремих питань програми, доступність матеріалу для свідомого засвоєння;

- така побудова занять (у методичному плані), коли б форми і методи роботи, приклади і вправи, завдання, способи пояснення не дуже різко (особливо спочатку) розходилися із тими, до яких студенти звикли на попередніх рівнях професійної підготовки, але з поступовим переходом до нових, складніших форм роботи [5, 36].

Проаналізуємо ці положення детальніше. Основним засобом формування лінгвістичної компетенції є теоретичні курси з ІМ. Для зменшення негативних наслідків вимушеного скорочення переліку дисциплін з другої спеціальності, зокрема й курсів з теорії мови, необхідно сповна використовувати знання з теорії мови, які студенти здобули, опановуючи першу спеціальність. Детальний аналіз програм і підручників з теоретичних курсів української мови та ІМ як першої спеціальності виявив, що у них розглядається багато дотичних понять і тем, що відображено у таблиці 2.1.

Свідома опора на знання, уміння та навички, сформовані у процесі оволодіння першою спеціальністю, полегшує процес засвоєння ІМ, зменшує

Таблиця 2.1

Теми, які є спільними у теоретичних курсах мовних дисциплін

Назва теми	**Курси, в яких ці теми розглядаються**									
	Вступ до мовознавства	**Загальне мовознавство**	**Сучасна літературна УМ[1]**	**Історія УМ**	**Стилістика УМ**	**Теоретична фонетика АМ[2]**	**Теоретична граматика АМ**	**Історія АМ**	**Лексикологія АМ**	**Стилістика АМ**
Фонема, система фонем, їх артикуляційна характеристика, алофони	+	+	+			+				
Фонетичні процеси	+					+				
Наголос (словесний, фразовий)	+					+				
Транскрипція	+		+			+				
Інтонація, її структура, функції	+		+			+				
Стилістичне використання інтонації						+				+
Слово, основні характеристики			+				+		+	
Етимологічна основа мови	+		+	+				+		
Лексичні запозичення, їх асиміляція	+		+						+	
Морфема, класифікація морфем	+	+	+				+		+	
Способи словотвору			+						+	
Семантична класифікація слів, синонімія, полісемія тощо	+		+						+	
Історичний розвиток мови, архаїзми, неологізми	+	+	+	+				+	+	+

Словосполучення, їх класифікація	+		+				+		+	
Фразеологізми, їх класифікація	+		+						+	
Частини мови, їх класифікації	+	+	+				+			
Граматичні категорії	+	+	+				+			
Речення (типи, структура, члени)	+	+	+				+			
Фонетичні засоби стилістики					+					+
Стилістична диференціація словникового складу мови			+		+				+	+
Лексичні засоби стилістики			+		+					+
Синтаксичні засоби стилістики			+		+					+
Лексико-синтаксичні засоби стилістики			+		+					+
Функціональні стилі мови					+					+

[1] УМ – українська мова; [2] АМ – англійська мова

витрати часу на пояснення загальнолінгвістичних понять, сприяє утворенню системи теоретичних знань про мову, які є основою лінгвістичної компетенції. З цією метою використовуються завдання типу “Пригадайте стилістичні засоби української мови”, “Порівняйте класифікацію частин мови в українській та англійській мовах”, “Використовуючи знання з історії української та англійської мов, визначте спільні та відмінні риси в розвитку фонетичних систем цих мов”.

Повертаючись до проблеми формування ПК, і зокрема лігвістичної компетенції, зауважимо, що життя в суспільстві та світогляд людини за своїм змістом мають інтегративний характер, тож і система знань, умінь і навичок учнів, які формуються у навчальних закладах усіх типів, повинна теж мати інтегративний характер. Це стосується й лінгвістичних знань, які повинні адекватно включатися до цілісної системи професійно-спрямованих знань. Особливо важливим для майбутнього вчителя є вміння інтегрувати лінгвістичні, психологічні, дидактичні знання у базисні знання для формулювання основних методичних висновків і понять, які лежать в основі здійснення доцільних методичних вчинків [1, 44].

Лише обдумане впровадження інтегративних процесів та їх дидактичних аналогів у зміст, форми та методи навчання може сформувати фахівця, який відповідатиме вимогам сучасного суспільства [2, 7 – 8]. З огляду на це, інтеграція як одна з провідних тенденцій сучасної освіти, зокрема й педагогічної, набуває особливої значущості у контексті формування ПК спеціалістів широкого профілю, адже саме вона як засіб узагальнення, систематизації, ущільнення та якісного оновлення знань може сприяти розв’язанню проблем, які існують у системі їх підготовки.

Під інтеграцією розуміють таке взаємопроникнення елементів одного

об’єкта в структуру іншого, унаслідок якого виникає не додавання, не поліпшення якості двох об’єктів, а повністю новий об’єкт зі своїми властивостями [2, 52]. Результатом інтеграції змісту навчання є інтегративні курси, під якими ми, спираючись на вчення І.М. Козловської, розуміємо такі курси, у яких реалізується зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони інтеграції [2]. Основне завдання інтегративних курсів полягає в забезпеченні єдності формування професійних знань і вмінь на базі системи фундаментальних знань [5, 26]. Таким чином, пропонуємо інтегрувати курси з історії англійської мови, теоретичної фонетики, теоретичної граматики, лексикології та стилістики у єдиний курс з теорії англійської мови.

Інтегрування навчальних предметів передбачає відбір споріднених елементів, понять або дій і створення на їх основі конкретного інтегративного курсу [2, 183]. Оскільки у реальному процесі комунікації всі елементи мови взаємопов’язані, то й дисципліни, які вивчають мову, пов’язані між собою. У них розглядається багато спільних, дотичних питань, використовуються спільні терміни, методи дослідження. Так, слово як об’єкт лексикології складається зі звуків, які є об’єктом дослідження фонетики; значення слів обумовлюється якісним і кількісним характером фонем, їх послідовністю і розміщенням наголосу у слові; слово є спільним об’єктом вивчення граматики і лексикології, навіть ізольоване слово має певні граматичні значення; лексичне і граматичне значення слова часто взаємозалежні; лексичне значення слова залежить від його місця у словосполученні та реченні; інтонація, ритм, слова, структура речень, які є об’єктами фонетики, лексикології, граматики, слугують стилістичними засобами тощо.

Отже, створення теоретичного курсу з ІМ відповідає дидактичним умовам інтегрування споріднених навчальних предметів:

1) наявність спільних мети і завдань навчання, що випливають із генетичної спільності навчальних предметів;
2) реалізація спільних дидактичних принципів і методів;
3) наявність спільних об’єктів для засвоєння;
4) використання єдиних понять і термінів;
5) забезпечення логіки засвоєння навчальної інформації [3, 68].

Блочне об’єднання навчального плану, яке відбувається у процесі створення інтегративних курсів, має певні переваги порівняно з предметною конструкцією, оскільки дозволяє: 1) утворити на основі фундаментальних понять, законів, теорій, принципів логічну систему більш високого порядку; 2)

краще визначити предметну базу для навчальних програм; 3) установити рівень інтеграції та диференціації знань; 4) краще узгодити завдання і мету у вивченні блоків як між собою, так і з завданнями і цілями розвитку особистості в цілому; 5) усунути дублювання, розвантажити програми від другорядного матеріалу, нормалізувати навантаження та зекономити навчальний час [3, 39].

У теоретичних розробках і в методичній практиці використовуються два варіанти розробки інтегративних курсів. У першому випадку беруться два (рідше декілька) навчальних предметів, відбираються споріднені елементи, поняття чи дії та розробляється конкретний інтегративний курс (такий підхід можна назвати міждисциплінарним). У другому випадку береться певний об’єкт, навколо якого групуються різнопредметні знання, що описують цей об'єкт з різних точок зору чи на різних рівнях (такий підхід називають модульним) [2, 183].

У процесі укладання курсу з теорії англійської мови вважаємо за доцільне використовувати модульний підхід, оскільки мова як об’єкт дослідження є семіотичною системою взаємозв’язаних і взаємозалежних рівнів – фонетичного (фонологічного), морфемного, лексичного, рівня речення та текстуального рівня. Кожен модуль присвячений розгляду певного рівня мови в усіх його аспектах. Наприклад, у модулі, присвяченому вивченню лексичного рівня, розглядаються питання історичного розвитку лексичної системи, етимологічні характеристики, семантична класифікація, стилістична диференціація словникового складу сучасної англійської мови, лексичні засоби стилістики. Таким чином, у студентів створюється цілісне уявлення про слово (його походження, лексичне і граматичне значення, стилістичне навантаження тощо), а також усувається дублювання матеріалу, адже, як відомо, у процесі вивчення слова у курсах історії мови, теоретичної граматики, лексикології, стилістики багато відомостей повторюється.

Однією з важливих рис інтегративного курсу з теорії англійської мови є його професійна спрямованість відповідно до положення про те, що підґрунтям для інтегрування змісту професійного навчання є сама професійна діяльність, яка є певною цілісністю і міжпредметна за своєю сутністю [2]. Тобто, зміст професійної підготовки майбутніх учителів ІМ повинен бути адекватним психологічній структурі діяльності цього вчителя щодо реалізації комунікативно-практичної мети навчання в різних умовах середніх загальноосвітніх навчальних закладів [7, 18 – 19]. Кожний модуль пропонованого курсу включає професійно спрямовані завдання і вправи,

наприклад: “Поясніть учням 5-го класу, чому в англійській мові більшість слів читається не так, як пишеться”, “Підберіть кілька фразеологічних одиниць, які входять до шкільного лексичного мінімуму однієї з тем (“Погода і пори року”, “Подорожі”, “Сім’я”), з’ясуйте їх значення і походження за словником, підготуйтеся пояснити їх учням”, “Адаптуйте поданий текст для використання на уроці англійської мови у 7-му класі”. Такі завдання сприяють розумінню студентами практичної значущості теоретичного курсу і, таким чином, підвищенню мотивації до його вивчення.

Крім того, вважаємо, що теоретичний курс з англійської мови як другої спеціальності повинен викладатися на білінгвальній основі. Зважаючи на те, що основи предметного матеріалу студентам знайомі, проблемою є, здебільшого, знання іншомовної термінологічної лексики. Тому в кожному модулі курсу передбачений паралельний виклад тем англійською та українською мовами, а також глосарій лінгвістичних термінів. Це дасть студентам можливість швидше подолати мовний бар’єр у спілкуванні на професійні теми і в подальшому поглиблювати (зокрема самостійно) свої спеціальні знання, використовуючи автентичні матеріали іноземною мовою, спілкуватися нею на професійні теми, тобто підвищити рівень володіння лінгвістичною компетенцією.

Зміст лінгвістичної компетенції майбутнього вчителя ІМ, який оволодіває нею як другою спеціальністю, повинен відповідати змісту аналогічної компетенції бакалавра, який отримує кваліфікацію “вчитель іноземної мови” з першої спеціальності. Зазначену компетенцію з ІМ у майбутніх учителів, які опановують спеціальності на зразок “Українська мова та література, іноземна мова”, “Російська мова та література, іноземна мова”, доцільно формувати, спираючись на лінгвістичну компетенцію з першої спеціальності. Цій меті слугує інтегративний професійно спрямований курс з теорії англійської мови, викладання якого здійснюється на білінгвальній основі з опорою на знання, уміння і навички, здобуті студентами у процесі оволодіння першою спеціальністю. Це сприяє, по-перше, формуванню цілісної системи знань та вмінь майбутнього фахівця, по-друге, підвищенню інтересу до навчання та його ефективності, зважаючи на його нетрадиційну форму та професійну спрямованість, по-третє, подоланню проблеми браку часу на підготовку за другою спеціальністю, що дозволить оптимізувати процес формування лінгвістичної компетенції як складової професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності “Іноземна мова”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И.П. Влияние межпредметных связей на оценку качества лингвистических знаний выпускников языкового педагогического вуза // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности: Межвузовский сб. науч. трудов / Редкол.: К.И. Саломатов (отв. ред.) и др. – Горький, 1983. – С. 39 – 46.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / За ред. С.У. Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
3. Моштук В.В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 164 с.
4. Ніколаєва С.Ю., Петращук О.П., Бражник Н.О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. – К.: Ленвіт, 1996. – 90 с.
5. Проблеми інтеграції в сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / І.М. Козловська, Я.М. Кміт (ред.). – Львів: Сполом, 2004. – 244 с.
6. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури: Програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література.” / О.М. Семеног (укл.). – К.: Глухів, 2003. – 48 с.
7. Саломатов К.И. Пути совершенствования педагогической направленности в подготовке учителя иностранного языка // Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языкам в вузе: Респ. сб. / К.И. Саломатов (ред.). – Горький, 1977. – Вып. 2. – С. 12 – 24.
8. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000. – С. 176 – 203.

УДК 378.041–371.214.46:811.161.1

А.В. Шевцова
Сумской государственный университет

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются особенности обучения студентов-иностранцев грамматике русского языка, раскрывается ее роль в овладении русским языком как средством общения.

In the article the peculiarities of teaching Russian Grammar to foreign students are viewed, the role of Grammar in mastering Russian as a means of communication is revealed.

Овладеть русским языком как средством общения невозможно без знания грамматики, так как в этом разделе языкознания изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или

высказывания.

Значение изучения грамматики определяется тем, что грамматика, в силу обобщающего характера своих законов, облегчает путь овладения языком. Овладение грамматическим строем языка в том или ином объеме обеспечивает выражение мыслей в устной и письменной форме и понимание их на слух и при чтении. Интерес, проявляемый в современной методике к данной проблеме, вызван стремлением к практическому обучению языку через осознание лексико-грамматических единиц языка.

В методике обучения русскому языку как иностранному вопросы преподавания грамматики получили отражение в исследованиях З.Н. Иевлевой, С.И. Кокориной, В.И. Остапенко, Г.И. Рожковой и др. [1; 2; 5; 6]. Теоретический и практический опыт преподавания аспекта грамматики иностранным студентам обобщен в «Практическом пособии по методике преподавания русского языка как иностранного» А.Б. Чистяковой [7]. По мнению автора, приступая к обучению грамматики иностранных студентов, следует определить единицу обучения грамматике, последовательность ввода грамматического материала, систему упражнений, направленных на формирование грамматических навыков и умений. Обучение иностранных студентов грамматике как отдельного аспекта предполагает многообразие методических подходов как в освоении языка в целом, так и в освоении языка специальности. Цель предполагаемого исследования заключается в выборе наиболее оптимальных путей в подаче грамматического материала, необходимого для формирования грамматических навыков и умений у студентов-иностранцев.

Одним из условий использования языка в качестве средства общения является умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что вы хотите сказать в данный момент. Овладение грамматикой изучаемого языка важно как для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, так и для понимания речи других людей при аудировании и чтении.

Грамматические способы выражения мыслей у людей, говорящих на разных языках, имеют много общего в результате общности речевых механизмов, категорий мышления, чувств и эмоций. Сопоставительный анализ русского и английского языков, проведенный Э.П. Шубиным, свидетельствует о том, что в этих языках примерно половина грамматических средств совпадает. Это существование в обоих языках грамматических значений

утверждения, отрицания, вопроса, модальностей. Частично совпадают структуры синтагм и предложений, модели словоформ, словосочетаний и др [8, 11]. Явления, сходные по ряду признаков или свойств в иностранном или родном языках, усваиваются по аналогии. Различия в грамматических системах неродного и родного языков являются предметом специальной работы по профилактике и устранению ошибок, вызываемых неоправданным переносом грамматических навыков из родного языка в иностранный.

Студенты-иностранцы, изучающие русский язык, начинают знакомиться с грамматическими категориями этого языка еще на начальном этапе обучения. При этом главная задача начального этапа обучения заключается «в развитии навыков устной и письменной речи на строго ограниченном …грамматическом материале» [3, 62]. В грамматический минимум начального этапа входят наиболее употребительные морфологические формы имен существительных, имен прилагательных, местоимений, имен числительных, глаголов, наречий, предлогов и синтаксические конструкции русского языка. В программу по русскому языку для студентов-иностранцев введены следующие морфологические формы:

1) род, число, одушевленность/неодушевленность, типы склонений имен существительных;

2) согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, склонение прилагательных мужского, среднего и женского рода в единственном и во множественном числе, степени сравнения прилагательных, краткие прилагательные и их роль в предложении;

3) разряды местоимений: личные, указательные (*этот, тот*), притяжательные, возвратное местоимение *себя*, вопросительные (*кто, что, какой, который*), определительные (*весь, каждый, любой*), неопределенные (*кто-то, что-то, кто-нибудь, что-нибудь*), отрицательные (*никто, ничто*) и их употребление в предложении;

4) количественные и порядковые числительные и их употребление в сочетании с существительными и прилагательными;

5) спряжение глаголов, формы времен, употребление глаголов несовершенного и совершенного вида и их основные словообразовательные показатели, глаголы движения, употребление глаголов с частицей *-ся*;

6) разряды наречий: наречия времени, наречия места, наречия качественной характеристики, предикативные наречия;

7) употребления предлогов *в* и *на* для обозначения местонахождения предмета внутри чего-либо (*в*) и на поверхности чего-либо (*на*).

В грамматическом минимуме начального этапа обучения отражены некоторые синтаксические темы, например, типы простого и сложного предложения и словосочетания [4, 78 – 132].

В практике преподавания русского языка студентам-иностранцам все морфологические формы вводят на синтаксической основе и предъявляют обучаемым в виде предложения, которое служит минимальной единицей обучения. Принцип подачи морфологических форм на основе синтаксиса дает возможность «реализовать коммуникативную направленность обучения путем учета процессов, проходящих непосредственно в речевой деятельности, и объединить в учебном материале смысловую характеристику изучаемых явлений и лингвистические факторы, важные для оформления содержания высказывания» [1].

В методике обучения студентов-иностранцев грамматике русского языка используются таблицы, схемы, рисунки, картинки, сопоставительные конструкции. Так, для запоминания случаев необъяснимого употребления предлогов *в* и *на* можно предложить студентам сопоставить конструкции с этими предлогами:

	<u>в</u> университете	*<u>на</u> заводе*
работать	*<u>в</u> магазине*	*<u>на</u> почте*
	<u>в</u> кафе	*<u>на</u> рынке*
	<u>в</u> институте	*<u>на</u> подготовительном факультете*
учиться	*<u>в</u> 4 классе*	*<u>на</u> первом курсе*
	<u>в</u> школе	*<u>на</u> курсах русского языка*
	<u>в</u> Украине	*<u>на</u> Кубе*
жить	*<u>в</u> Иордании*	*<u>на</u> Урале*
	<u>в</u> городе	*<u>на</u> родине*
	<u>в</u> доме	*<u>на</u> дискотеке*
быть	*<u>в</u> аудитории*	*<u>на</u> стадионе*
	<u>в</u> парке	*<u>на</u> реке*

Грамматический материал очень часто презентуется с помощью речевых образцов. Единица, используемая в качестве образца, должна отвечать требованиям типичности и коммуникативности, служить моделью для

образования других аналогичных форм.

Это Антон. Антон – студент. Он студент.

Это Марта. Марта – студентка. Она студентка.

Он студент, и она студентка. Они студенты.

Это аудитория. Это моя аудитория. Это моя новая аудитория. Это аудитория группы № 4. Это ее аудитория. Это ее новая аудитория.

Если конструкции имеют специфические особенности строения, то они даются на запоминание (с переводом на родной язык), потому что по их образцу нельзя составить другие фразы. Например:

Как вас зовут? – Меня зовут Анвар. Сколько вам лет? – Мне 18 лет.

Ознакомление студентов-иностранцев с грамматическим материалом происходит на основе наблюдения над грамматическим явлением. Освоение употребления видов глаголов в русском языке базируется только на основе многократного наблюдения с последующим обобщением результатов этих наблюдений.

При работе над грамматикой преподаватель может использовать правила (правила-инструкции, правила-обобщения) и теоретический комментарий. «Правило-инструкция служит …непосредственным руководством к действию и поэтому учитывает характер речевого действия… Например, «при выражении объекта действия после глаголов *читать, писать, купить* слова мужского рода (обозначающие неодушевленные предметы), среднего рода и женского рода на *-ь* не изменяют своей формы; слова женского рода на *-а (-я)* в единственном числе меняют окончания на *-у (-ю)*» [7, 63].

Когда студентами-иностранцами усвоены отдельные языковые явления, накоплен достаточный материал, требующий систематизации, целесообразно использовать правила-обобщения (например, основные значения падежей, склонение имен существительных во множественном числе, склонение имен прилагательных, указательных местоимений и т.д.).

Грамматический комментарий нацелен на усвоение студентами-иностранцами грамматических явлений, которые либо не характерны родному языку обучаемых, либо представляют определенные трудности. Так, неразличение в арабском языке глаголов движения *идти* и *ехать* затрудняет восприятие студентами данного материала, является причиной возникновения трудностей и устойчивых ошибок. Поэтому рассмотрение глаголов движения *идти* и *ехать* предваряется теоретическим комментарием, в котором обращается внимание на то, что данные глаголы обозначают разное направление движения: *идти* – однонаправленное движение пешком, *ехать* –

движение на транспорте.

Ознакомление с грамматическим материалом на речевых образцах, правилах и словоформах может осуществляться индуктивно или дедуктивно. Индуктивный путь начинается с примеров, представляющих правило или модель, затем сообщается правило или обобщающая модель. Дедуктивный путь начинается с сообщения правила или модели, затем приводятся примеры и иллюстрации.

После объяснения грамматического материала наступает этап тренировки употребления его в речи, так как любой навык формируется упражнениями.

В методике преподавания русского языка как иностранного используются разные подходы к классификации упражнений. Как отмечает А.Б. Чистякова, «одни считают, что в учебном процессе разновидности упражнений выступают в системе, отражающей стадии формирования навыков и умений» [7, 65]. При этом выделяются такие стадии: *имитации* (происходит прослушивание и имитация речевых образцов); *отсроченного воспроизведения речевого образца* (формируется способность перевода материала из кратковременной в долговременную память); *затверживания речевого образца* (происходит формирование навыков оформления); *генерализации речевого образца* (формируется навык переноса речевого образца в новые условия общения); *переключения с одного речевого образца на другой с выходом в речь* (развивается умение использовать изученный материал в естественных ситуациях общения).

Другие методисты, – отмечает далее А.Б. Чистякова, – делят грамматические упражнения на подготовительные и речевые [7, 69]. Подготовительные упражнения, а к ним относят *имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные, вопросно-ответные,* направлены на формирование навыков той или иной грамматической формы в речи, имеют коммуникативную задачу, но заданную форму высказывания.

«Речевые упражнения используются для развития речевых умений, имеют коммуникативную задачу и готовят студентов к использованию изученного лексико-грамматического материала в естественной коммуникации» [7, 71].

Понимание студентами-иностранцами закономерностей употребления изучаемых грамматических форм, их дифференцирующих признаков, практическое употребление материала в речи, свободное владение и свободное пользование русским языком является итогом работы с грамматическими

упражнениями.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать следующие выводы: студент-иностранец не может овладеть в достаточной степени русским языком без знания грамматики. При этом единицей презентации грамматического материала выступает предложение, так как в предложении и через предложение находят свое выражение морфологические единицы языка.

В зависимости от условий обучения, характера аудитории, грамматического материала, а также от той позиции, которой придерживается преподаватель в обучении студентов-иностранцев грамматике русского языка, можно по-разному строить процесс ознакомления с грамматическим материалом и его тренировки. Тренировочный характер упражнений не только не исключает, а и предполагает содержательную, речевую, социокультурную ценность заданий.

Поэтому приступая к обучению студентов-иностранцев грамматике русского языка, целесообразно определить единицу обучения языку, последовательность ввода грамматического материала, систему упражнений, способствующих формированию грамматических умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1981. – 144 с.
2. Кокорина С.И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 132 с.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачева, О.С. Кузина, Н.М. Малашенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1986. – С. 62.
4. 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. – С. 78 – 132.
5. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. – М.: Русский язык, 1983. – 144 с.
6. Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 61 с.
7. Чистякова А.Б. Практическое пособие по методике преподавания русского языка как иностранного. Обучение аспектам языка. – Х.: КОНСТАНТА, 2007. – 174 с.
8. Шубин Э.П. Продуктивные и негативные аспекты влияния первого языка на овладение вторым на разных уровнях языковой системы // Иностранный язык в школе. – 1971. – № 6. – С. 11.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ІСТОРИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІНОЇ НАУКИ

Алексєєв О.М. Застосування нейронних мереж для прогнозування якості Стереографічних зображень в електронних підручниках 3
Бугрій В.С. Роль краєзнавства у реалізації педологічних підходів до розвитку української школи (20-ті рр. ХХ ст.)..... 9
Голубкова Н.Л. Розвиток партнерства школи, сім'ї та громади: американський досвід 15
Костенко Г.Г. Досвід системної реформи освіти США. Можливості використання прогресивних надбань у системі української педагогічної освіти 21
Кудренко Н.А. Фінансування вищої освіти Австралії: роль держави..... 25
Лучко О.М. Діагностика впливу громадянської компетентності на рівень навчальних досягнень учнів старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу..... 32
Міхно С.В. Історичні аспекти становлення поняття „самостійність" 40
Недогрєєва Л.С. Стратегія розвитку навчального закладу 47
Лобова О.В. Підручник музики: історичні аспекти становлення..... 52
Перетятько О.В. Вплив ідей реформаторської педагогіки на формування української педагогічної теорії і практики (1890 – 1916 рр.)..... 60
Рисіна М.Ю.,Сенчуріна В.І. Головні джерела сучасної англійської сімейної педагогіки 67
Удовиченко І.В. Наступність екологічної освіти і виховання школярів в Україні та за кордоном..... 75
Усенко Н.М. Пізнавальна самостійність як показник самореалізації особистості 82
Черняк С.Г. Освітня діяльність Київського університету в контексті правового регулювання (1838 – 1841 рр.)..... 93

РОЗДІЛ ІІ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Генкал С.Е. Формування вмінь цілепокладання в учнів профільних класів 104
Дороз В.Ф. Соціокультурні знання як основа формування толерантності учнів у полікультурному суспільстві 109
Каптур Г.А. Лінгводидактичний аспект формування національного менталітету в молодших школярів засобами української фразеології 117
Коваленко Н.В. Формування самоосвітньої компетентності учнів сільської школи 124
Лодяний В.М. Сучасна зарубіжна література в середніх навчальних закладах: методичний аспект 130
Михайленко Н.А. Розвиток творчих здібностей старшокласників як педагогічна проблема 138
Поляничко А.О. Сучасний стан дослідження проблеми соціальної депривації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування 147
Садовенко С.М. Модель методики формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку на матеріалі українського музичного фольклору 155
Самонова О.І. Дидактичні основи створення та використання міні-підручників у процесі навчання російської мови 163
Стативка В.И. Программа по русскому языку для профильного обучения: структура и содержание 172
Стаховський С.М. Зображення краси рідного краю – невичерпний потенціал естетичного й патріотичного виховання учнів 182
Чайченко Н.Н., Ліцман Ю.В., Бєльська А.С. Методика використання програмних засобів навчання на уроках хімії 188
Юр'єва Л.В. Організація корекційно-педагогічної та реабілітаційної роботи в спеціальних закладах освіти нового типу 194

РОЗДІЛ ІІІ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВНЗ

Азарова Н.В. Формування термінологічної компетенції курсантів юридичних закладів освіти засобами інноваційних технологій 203
Атанасова М.П., Гаврило Л.М. Навчальний проект як стратегія інтеракції 210
Будянський Д.В. Формування професійного іміджу майбутнього вчителя 216
Василенко В.А. Лінгвокреативні завдання як засіб реалізації дидактичних цілей на заняттях з української мови 225
Гладченко О.Р., Зарудна Т.В. Професійно орієнтований підхід до вивчення іноземних мов у студентів-журналістів у немовному ВНЗ..... 232
Гузій Н.В. "Вступ до педагогічної професії" як пропедевтичний етап дидаскалогічної підготовки майбутнього педагога..... 237
Демченко О.М. Концепція і технологія педагогічної діагностики самостійної навчальної діяльності студентів 246
Завгородний В.А. Нетрадиционный подход к методическому описанию категории вида русского глагола..... 258
Земка О.І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури при вивченні курсу "Історія української літератури" 265
Конек О.П. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов при обучении чтению художественных текстов..... 271
Кривонос О.Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності: теорія, технології, результати 278
Лазарєв М.О. Становлення особистісно-діалогічного стилю спілкування суб'єктів освіти: управлінський аспект..... 284
Лисак Г.О. Сутність шкалювання при оцінюванні навчальної діяльності студентів 297
Лістарова Ж.Ю. Інтернаціоналізований навчальний план як педагогічна проблема..... 304
Лупенко-Ковтун С.М. Інтерактивні технології – технології співпраці..... 309
Миленкова Р.В. Методика формування інноваційної культури майбутніх банківських службовців 313

Михайличенко О.В. Розвиток і формування особистості музиканта 319
Ніколаї Г.Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти:
методологічний дискурс 236
Пахненко И.И. Организация самостоятельного изучения студентами
курса “Методика преподавания русского языка в начальной школе”..... 334
Радзецька Л.І. Окремі ідеї до концепції наскрізного вивчення іноземної
мови у вищих навчальних закладах..... 349
Смирнова-Трибульска Є. М. Психологічно-педагогічне обґрунтування
доцільності та ефективності дистанційного навчання 355
Халимон І.Й. Формування лінгвістичної компетенції майбутніх
учителів з другої спеціальності “Іноземна мова”..... 367
Шевцова А.В. обучение студентов-иностранцев грамматике
русского языка 376

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

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Збірник наукових праць
Частина третя

Суми, СумДПУ
ім. А.С.Макаренка, 2008 р.
Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В. Бугаєнко**
Комп'ютерна верстка **О.Ю. Занина**

Здано до складання 14.10.08. Підписано до друку 10.11.08
Формат 60x84/16. Гарн.Times New Roman. Папір офсет. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 22,5. Обл.-вид. арк. 26,8.
Тираж 100. Вид № 89

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка
40002 м. Суми, вул. Роменська, 87