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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 6 (40), 2014

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 2 від 29.09.2014)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор(Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, соціалізації особистості, менеджменту освіти, а також питань формування професійної компетентності вчителя філолога в контексті поліпарадигмального наукового знання.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК [373.5.016:3](73)«195/200»

Г. О. Антіпова
Луганський державний університет
внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка

ДЕМОКРАТИЧНИЙ УКЛАД ЖИТТЯ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ США ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розглядається демократичний уклад життя середньої загальноосвітньої школи США (друга половина ХХ століття) як складова змісту громадянської освіти. Підкреслюється значущість феномену інституційного контексту освіти. Акцентується увага на тому, що уклад життя американської школи, як прихований зміст громадянської освіти, відображаючи усталені й постійно підтримувані суспільно й особистісно значущі характеристики життя шкільної спільноти, визначається шкільної політикою, організаційною структурою школи, вимогами стосовно учнів, установками школярів і педагогів, нормами шкільного співтовариства та системою відносин між його членами.

***Ключові слова**: громадянська освіта, демократичний уклад шкільного життя, середня загальноосвітня школа США.*

Постановка проблеми. На сьогоднішньому етапі розвитку українського суспільства школа повинна стати найважливішим фактором консолідації суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, подолання напруженості й соціальних конфліктів. Вирішення цього завдання можливе за рахунок реалізації потенціалу загальноосвітніх закладів у формуванні ціннісних морально-правових орієнтацій підростаючого покоління. Одним із шляхів побудови нової гуманістичної системи освіти, спрямованої на створення оптимальних умов для повноцінного становлення громадянської позиції особистості й формування в молоді поваги до прав і свобод людини, може стати реалізація суб'єктної позиції дітей, учителів і батьків в укладі школи.

Країною, досвід якої в створенні «демократичного шкільного клімату» заслуговує на глибоке дослідження, є США. Позитивні надбання американських навчальних закладів у цьому напрямі можуть стати матеріалом для вдосконалення системи громадянської освіти в українських школах.

Аналіз актуальних досліджень. Питання забезпечення якості життєдіяльності школи на основі її укладу розглядаються в роботах Н. Крилової, О. Тубельського, Є. Харитонової, Т. Хренової та ін. Окремі аспекти формування шкільного укладу, як складової громадянської освіти в США

(друга половина ХХ століття) висвітлено О. Джуринським, М. Кларіним, З. Мальковою, І. Соловйовим. Значення організації освітньо-виховної роботи на засадах пріоритету прав особистості в загальноосвітніх школах США розкривається в працях Дж. Дьюї, К. Кірби, Н. Оверлея, К. Роджерса та ін.

Мета статті – висвітлення демократичного укладу життя середньої загальноосвітньої школи США (друга половина ХХ століття) як складової змісту громадянської освіти.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження показало, що специфіка американської школи другої половини ХХ століття дозволяла здійснювати реалізацію змісту громадянської освіти не тільки в межах засвоєння навчальних предметів, а й шляхом включення в систему особистісних цінностей, так званого, прихованого змісту освіти (hidden curriculum), який визначається методистами як «демократичний уклад шкільного життя» або «демократичний шкільний клімат» [4, 5–6].

Американський педагог Н. Оверлей у 1970 роках підкреслював значущість існування в школах феномена, який він назвав «те, що не вивчається навчальною програмою», пізніше цей термін отримав назву інституційного контексту освіти або прихованого змісту навчання [3, 2]. Визначаючи уклад шкільного життя, як норми й цінності поведінки та взаємин учасників освітнього процесу, а також як комплекс умов (духовних, матеріальних), що забезпечують засвоєння різних моральних і етичних норм американського суспільства, педагоги підкреслювали його роль у реалізації завдань громадянської освіти.

Важливою характеристикою укладу більшості освітніх установ США є його існування у вигляді діючої моделі демократичного суспільства. Унаслідок чого, основними елементами укладу шкільного життя є: ідея пріоритету прав особистості; демократизація шкільного управління; широка участь учнів у розробці та вирішенні шкільних і громадських проблем.

Проведене дослідження показало, що організація демократичного устрою життя американської школи з метою формування громадянської відповідальності, патріотизму в процесі навчання є органічною частиною громадянської освіти в школах США, що зумовлено, передусім, вимогами державної політики. Випускник американської школи повинен бути свідомим громадянином, який ефективно бере участь у житті суспільства. У документі Національної Освітньої Асоціації (National Education Association) «Цілі освіти в американській демократії» основними якостями «доброго громадянина» визначаються такі: «він діє, керуючись неухильною лояльністю до демократичних ідеалів; він поважає закон; він розуміє свої громадянські

обов'язки; він економічно грамотний; він розуміє соціальні процеси та політичні структури; він діяльний член світової громади; він уміє захиститися від пропаганди; він поважає національні інтереси» [10, 23].

Побудова правового простору школи, як діючої моделі відкритого громадянського суспільства, шляхом забезпечення виборності органів самоврядування, створення формальних і неформальних норм і традицій, проведення громадських компаній, на думку американських педагогів (Дж. Дьюї, Н. Оверлей, К. Роджерс) розкриває додаткові можливості формування свідомого американського громадянина, який ефективно бере участь у суспільних відносинах і демократичних процесах.

Крім цього, діяльнісне освоєння соціально-економічних явищ дозволяє забезпечити розуміння школярами понять «демократія», «суспільство», «права людини», «держава», «політична влада», «вибори» (як найважливіший механізм здійснення демократії), «політичні партії» та ін.

Загальні уявлення про політико-правові й соціально-економічні основи життя суспільства, активна життєва позиція, готовність відстоювати свої права, практичні навички ведення дискусії, уміння планувати та здійснювати індивідуальну й колективну діяльність – основні складові змісту громадянської освіти, що формуються в процесі участі учня в житті школи.

Дитяче самоврядування, організоване в більшості американських шкіл, здійснюється учнівською радою, яка складається з представників класних організацій. Діяльність різних комітетів (з організації шкільних зборів, видавничий, спортивний, фінансовий) моделює соціальні процеси, а участь школярів у їх роботі дозволяє реалізувати можливості громадянської діяльності не тільки в навчальному процесі, а й поза ним. На думку К. Кірбі: «Беручи участь у програмах служіння суспільству, навіть малюки можуть навчитися вирішенню проблем, участі в роботі груп у якості лідера чи послідовника, оцінити відповідальність за свої вчинки. Крім цього вони дізнаються про устрій суспільства, у якому живуть: його лідерів, суспільні групи, стандарти соціальної поведінки» [1]. Педагог зазначає, що участь у громадському житті: покращує академічні показники учня; сприяє появі почуття самоповаги; інтелектуально розвиває; допомагає познайомитися з ходом суспільних процесів і діяльністю різних організацій; стимулює інтерес і зменшує негативні установки; допомагає побачити зв'язок між шкільним матеріалом і реальними проблемами; підвищує особисту й суспільну відповідальність, залученість у суспільне життя; допомагає засвоїти фундаментальні демократичні цінності, підвищує самоповагу; вселяє почуття особистої цінності та здібності до лідерства й вирішення проблем [Там само].

Важливою формою організації самоврядування в американських школах є різновікові клуби, шкільні суспільства, які різними шляхами дозволяють створювати вільний, творчий, гуманний і толерантний уклад шкільного життя. Дослідження американських педагогів, проведені в 1982 році, виявили шість складових, які підвищують ефективність громадської роботи учнів:

- діти повинні займатися реальними потребами учнів школи й суспільства;
- робота учнів має приводити до певних результатів, таким чином, інші члени суспільства будуть залежати від дій школярів;
- у громадській роботі серед учнів необхідно розподіляти нові ролі, розміщати їх у незнайомі умови, акумулювати нові навички в ситуаціях, пов'язаних із мобілізацією когнітивних здібностей і етичних установок;
- участь у самоврядуванні повинна мати на увазі особисту відповідальність учня за прийняті ним рішення;
- служіння суспільству має включати спільні зусилля школярів і дорослих;
- громадська робота повинна спиратися на досвід і супроводжуватися тривалими дискусіями й письмовим аналізом [7].

Функціонування дитячого самоврядування, або, як його називають в американській педагогіці, «шкільної спільноти» (Communities In Shools) базується на принципах демократії (рівноправна взаємодія між усіма учасниками процесу навчання: адміністрацією та вчителями – учнями й батьками); збереження традицій (шкільних, культурно-історичних); особистісно-орієнтованого підходу (використання форм і методів роботи залежно від особливостей кожної вікової групи учнів); ситуаційного лідерства (перетворення органів дитячого самоврядування на громадські самодіяльні органи) [6].

Визначаючи самоврядування, як простір, на якому формуються громадянськість (civic consciousness) учнів, Х. Пол підкреслює його значимість у становленні соціальної відповідальності особистості через ставлення до конкретних проблем розвитку школи як частини суспільства [8, 337].

Національне товариство очного й заочного навчання в 1989 році запропонувало шляхи підвищення ефективності роботи школи з організації дитячого самоврядування. Серед них: сформулювати практичні та освітні цілі всім учасникам; дати можливість висловити власні потреби; визначити обов'язки кожної людини й кожної організації; у ході роботи підібрати учасників відповідно до потреб; розраховувати на справжню, активну й тривалу відповідальність; використовувати тренінг, наставництво, моніторинг, допомогу, схвалення й оцінку для досягнення освітніх цілей; переконатися, що час для роботи та навчання відповідає інтересам усіх учасників; залучати до роботи програми представників різних верств суспільства [7].

Крім реалізації освітніх і виховних можливостей самоврядування, демократизація укладу життя американської школи в означений період була пов'язана з включеністю школи в суспільне життя округи. Участь у благодійних акціях, суспільно-політичних компаніях забезпечувала не тільки освоєння навколишнього соціального середовища, а й створювала особливий стиль відносин у колективі. Прикладом може служити проведення в школі лотереї або організація продажу непотрібних учням речей з метою отримання коштів на благодійність [2, 172–173]. Важливу роль у реалізації школярів у громадському житті округи відігравала взаємодія різних громадських інститутів (регіональних органів управління освітою, громадських і релігійних організацій).

На думку К. Роджерса, ефективність присвоєння різних моральних і етичних норм безпосередньо залежить від ступеня участі дітей у висуванні ідей суспільної діяльності та їх реалізації [9, 114]. Участь дітей у громадському житті округи сприяла засвоєнню ними досвіду громадянської поведінки й ціннісних орієнтацій, розвитку вмінь отримувати соціальну інформацію й самостійно орієнтуватися в ній, вирішувати практичні завдання на основі власного досвіду життєдіяльності.

Проведене дослідження свідчить, що в аналізований період школа була координуючим центром зусиль державних установ, громадських організацій округи, різноманітних асоціацій із громадянської освіти й виховання школярів, що дозволяло створювати своєрідне місцеве «громадянське середовище». На базі навчальних закладів організовувалися різноманітні освітні неформальні програми (informal instructions), кампанії з цивільної просвіти підростаючого покоління, благодійні акції тощо. Прикладом можуть служити позанавчальні програми та проекти громадянської освіти: «Громадянство», «Ми – Люди», «Широким планом», «Навчання служінням», «Громадянин і Конституція», «Проект Громадянин», «Молодь за справедливість», «Програма з попередження насильства в школі» та інші [5, 45].

Висновки. Проведене дослідження показало, що зміст громадянської освіти учнів загальноосвітньої школи США другої половини XX століття представляв собою педагогічно адаптовану систему, важливою складовою якої виступала орієнтація на формування певного організаційно-освітнього комплексу взаємовідносин між учасниками освітнього процесу (школярами, їх батьками, педагогами, членами громадських організацій), тобто демократичного укладу шкільного життя.

Розвиток співпраці дітей і дорослих у підвищенні якості педагогічного процесу, мотивація, самовизначення в діяльності дитячо-дорослого співтовариства, структура й норми співуправління в школі були основними орієнтаціями прихованого змісту громадянської освіти загальноосвітніх шкіл США в аналізований період часу.

Розгляд укладу життя американської школи як прихованого змісту громадянської освіти показав, що, відображаючи усталені й постійно підтримувані суспільно й особистісно значущі характеристики життя шкільної спільноти, він визначається шкільної політикою, організаційною структурою школи, вимогами стосовно учнів, установками школярів і педагогів, нормами шкільного співтовариства й системою відносин між його членами. Організація демократичного устрою життя школи мала головною метою формування громадянина американського суспільства, здатного повноцінно брати участь у вирішенні суспільно значущих завдань і адаптуватися на ринку праці.

Перспективним напрямом нашого дослідження буде докладний аналіз форм і методів громадянської освіти учнів середньої загальноосвітньої школи США (друга половина XX століття).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кирби К. Служение обществу и граждановедение [Электронный ресурс] / К. Кирби – Режим доступа :
http://ug.ru/old/civicold/book3/14.htm
2. Малькова З. А. В школах США / З. А. Малькова. – М. : Просвещение, 1964. – 199 с.
3. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни, или Скрытое содержание образования / А. Н. Тубельский // Газета для родителей – 2011.– № 11/77 (ноябрь). – С. 2–3.
4. Тубельский А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей / А. Н. Тубельский. – М. : Пед. общество России, 2001. – 154 с.
5. Харитонова Е Н Патриотическое воспитание как элемент гражданственности / Е. Н. Харитонова // Сборник статей Всероссийской межвузовской научно-практической конференции «Патриотическое воспитание подрастающего поколения в современных условиях». – М., 2006. – С. 44–46.
6. Antelope Valley School District [Electronic resource]. – Access mode :
http://www.interbridgestudy.ru/content_696.
7. Digest E. Clearinghouse for Social Studies / Social Science Education / E. Digest. – Bloomington, Indiana, 1992. – 98 p.
8. Paul H. Social studies for Today / Hanna Paul // Readings Elementary Education. – Iowa : Dubuque, 1961. – P. 332–340.
9. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80's / C. R. Rogers. – Columbus, 1984. – 204 p.
10. The Purposes of Education in American Democracy. – Wash., DC, 1938.

РЕЗЮМЕ

Антипова Г. А. Демократический уклад жизни средней общеобразовательной школы США как составляющая содержания гражданского образования (вторая половина XX века).

В статье рассматривается демократический уклад жизни средней общеобразовательной школы США (вторая половина XX века) как составляющая

содержания гражданского образования. Подчеркивается значимость феномена институционального контекста образования. Акцентируется внимание на том, что уклад жизни американской школы, как скрытый смысл гражданского образования, отражая устоявшиеся и постоянно поддерживаемые общественно и личностно значимые характеристики жизни школьного сообщества, определяется школьной политикой, организационной структурой школы, требованиями по отношению к ученикам, установками школьников и педагогов, нормами школьного сообщества и системой отношений между его членами.

***Ключевые слова**: гражданское образование, демократический уклад школьной жизни, средняя общеобразовательная школа США.*

SUMMARY

Antipova G. Democratic lifestyle of the USA comprehensive secondary school as the constituent part of the content of civic education (the second half of the twentieth century).

In the article the author considers that realization of children's, teachers' and parents' subject position at the school setup can be one of the ways of construction of a new humanistic system of education that is aimed at the creation of optimal conditions for the full-fledged establishment of the individual civic stand and for the forming of youth's respect for human rights and freedoms. It is noted that the USA is the country which experience in the creation of the «democratic school climate» is worthy of investigation. Positive achievements of American educational establishments in this direction can become material for improvement of the system of civic education at Ukrainian schools.

The article deals with the democratic lifestyle of the US comprehensive secondary school as the constituent part of the content of civic education. The importance of phenomenon of the institutional context of education is emphasized.

It is noted that the content of civic education of pupils of the US comprehensive secondary school of the twentieth century represented pedagogically adapted system. The main part of this system was a focus on forming organizational and educational complex of relationships between participants of educational process (schoolchildren, their parents, teachers, members of public organizations) that is to say a democratic style of school life. Development of collaboration of children and adults towards increasing quality of pedagogical process, motivation, self-determination in the activity of children and adults' community, structure and norms of co-administration were the main orientations of the hidden content of civic education of the US comprehensive secondary school at the period under review. Much attention is given to the fact that the lifestyle of the American school as the hidden meaning of civic education reproducing fixed and permanently supported public and personal meaningful characteristics of school community is defined by school policy, organization structure of school, demands towards pupils, schoolchildren and teachers' purposes, rules of school community and the system of relations between its members. The perspective of further research will be a detailed analysis of the forms and methods of civic education of students of the secondary schools in the USA (the second half of the twentieth century).

***Key words**: civic education, democratic tenor of school life, the USA comprehensive secondary school.*

УДК 378(1-4):37.014.24:37.018.552

В. М. Донченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАРУБІЖНІ МОДЕЛІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті наводиться спроба аналізу сутнісних характеристик інтернаціоналізації вищої освіти, представлених на основі порівняння існуючих у зарубіжному науковому просторі теоретичних моделей. Висвітлено методологічні підходи, покладені в основу системного вивчення інтернаціоналізації та її представлення: діяльнісний, процесуальний, компетентнісний та ідеологічний. Виділено переваги та недоліки представлених моделей, обґрунтовано доцільність використання конкретної моделі під час оцінки результатів інтернаціоналізації.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація, міжнародна діяльність університету, моделі інтернаціоналізації, міжнародний вимір освіти.*

Постановка проблеми. Інтеграція в міжнародний освітній простір є одним із важливих елементів модернізації системи освіти, що зазначено в Законах України «Про освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про вищу освіту». Ефективне міжнародне співробітництво є засобом реалізації даного завдання, що забезпечило активізацію, а також стимулювало трансформацію процесу управління міжнародною діяльністю університету. Вивчення та систематизація теоретичних засад інтернаціоналізації освіти дозволить оптимізувати процес здобуття вищою освітою України міжнародного характеру й підвищити ефективність міжнародної діяльності вітчизняних університетів.

Аналіз актуальних досліджень. Обґрунтуванню сутнісних характеристик інтернаціоналізації освіти присвячено численні праці зарубіжних і вітчизняних дослідників. Так, окреслені питання висвітлено в роботах українських (С. Вербицької, Ю. Гурової, А. Сбруєвої, В. Титарчук Ж. Чернякової та ін.) і зарубіжних дослідників (Х. де Віта, Б. Еллінгбо, Дж. Найт, У. Тайхлера та ін.). Значний внесок у розроблення питання здійснено зарубіжними дослідниками, у працях яких представлено моделі інтернаціоналізації (М. ван дер Венде, Х. де Віт, Дж. Дейвіс, Х. ван Дійк та К. Мейєр, Дж. Найт, Р. Рудзкі, М. Сьодерквіст). Проте, порівняння існуючих теоретичних моделей інтернаціоналізації не є представленим у вітчизняній науковій літературі та потребує подальшого осмислення.

Мета статті – проаналізувати сутнісні характеристики інтернаціоналізації вищої освіти, представлені теоретичні моделі на основі порівняння існуючих у зарубіжному науковому просторі. Виділено такі завдання дослідження: обґрунтувати методологічні підходи, покладені в основу системного вивчення

інтернаціоналізації; представити характеристику моделей інтернаціоналізації освіти; з'ясувати переваги й недоліки представлених моделей і можливості їх використання для планування та оцінки результатів інтернаціоналізації сучасного вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Зарубіжні дослідники по-різному тлумачать поняття «інтернаціоналізація». М. ван дер Венде [9] визначає інтернаціоналізацію як будь-яку систематичну діяльність, спрямовану на забезпечення відповідності вищої освіти вимогам і викликам, пов'язаним із глобалізацією ринку праці та економіки. Таким чином, інтернаціоналізація представлена як результат глобалізації. У визначенні Дж. Еллінгбо та представників асоціації міжнародної освіти ключовою характеристикою інтернаціоналізації представлено міжнародний характер. Так, Дж. Еллінгбо визначає інтернаціоналізацію як процес набуття університетом або коледжем міжнародної перспективи, що означає реалізацію спрямованої на майбутнє діяльності, інтердисциплінарного характеру. Асоціація працівників міжнародної освіти подає таке визначення поняття «інтернаціоналізація» – свідомі зусилля, спрямовані на інтеграцію й упровадження міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у характер (процес) і результат вищої освіти [8].

У роботах Дж. Найт подано методологічні підходи, на основі яких може бути представлена характеристика досліджуваного феномену [5]: діяльнісний, компетентнісний, ідеологічний і процесуальний.

Діяльнісний підхід характеризує інтернаціоналізацію з позиції специфіки організаційної діяльності. Подібна діяльність включає навчальну й позанавчальну роботу, зокрема розробку курикулуму та характер інноваційної діяльності закладу; обмін студентів, викладачів та адміністрації; регіональні студії; технічну допомогу; інтеркультурне навчання (intercultural training), навчання іноземних студентів; спільні міжнародні наукові дослідження. Діяльнісний підхід вивчає діяльність університету як ключову характеристику інтернаціоналізації, у межах підходу не розкрито питання організації міжнародної діяльності закладу, пов'язані із запровадженням, удосконаленням і підтримкою інтернаціоналізації.

Компетентісний підхід розкриває особливості розвитку нових умінь, знань, компетенцій студентів, викладачів та адміністрації в контексті інтернаціоналізації. Даний підхід зосереджений на вивченні людського фактору та його ролі в міжнародній діяльності закладів вищої освіти, передбачає аналіз досвіду індивідуального розвитку особистості в умовах інтернаціоналізації. Так, у США індивідуальний розвиток як результат

взаємодії особистості з представниками інших культур є одним із найважливіших завдань інтернаціоналізації. На противагу США, у європейських країнах індивідуальний розвиток особистості є супутнім елементом навчальної та соціальної активності особистості.

Ідеологічний підхід в усвідомленні сутності досліджуваного феномену полягає в полікультурності інтернаціоналізації, яку забезпечують вивчення й розвиток у середовищі навчального закладу культури, де цінують і підтримують міжнародні перспективи та ініціативи.

Процесуальний підхід розкриває інтернаціоналізацію як процес інтеграції міжнародного виміру та міжнародної перспективи в основні функції навчального закладу. Навчальна діяльність, політика, стратегії, механізми організації та процедури діяльності вивчаються в межах даного підходу.

Важливо зазначити, що представлені підходи не використовуються ізольовано та не є взаємовиключними. Усвідомлення сутнісних характеристик і специфіки інтернаціоналізації передбачає комплексне їх використання.

У дослідженні Дж. Келлера [4] представлено важливі фактори процесу управління, які необхідно враховувати у процесі розробки міжнародної стратегії, поділені на зовнішні та внутрішні. Внутрішні фактори складають імідж і місія закладу; оцінка переваг та недоліків (сильних і слабких сторін) програм, кадрів та фінансів, структура організаційного лідерства. Групу зовнішніх факторів складають зовнішнє сприйняття іміджу й ідентичності організації; оцінка актуальних напрямів і можливостей та оцінка конкурентоспроможності закладу. Виявлення факторів, які визначають характер інтернаціоналізації вищої освіти, представлене в роботі Дж. Келлера, сприяло посиленню наукового інтересу до аналізованого явища, відобразилось у численних спробах зарубіжних дослідників схарактеризувати основні моделі інтернаціоналізації.

Так, модель Дж. Дейвіса [3] створена на основі дослідження результатів інтернаціоналізації в університетах, які відрізняються активною інституіалізацією міжнародних стратегій. Спосіб упровадження міжнародної стратегії в діяльність навчального закладу залежить від місця інтернаціоналізації в місії закладу – центральне чи другорядне та стилю її впровадження – системний чи хаотичний. Модель Дж. Дейвіса – прескриптивна, її критикують за відсутність ілюстрації динамічних відношень між внутрішніми та зовнішніми факторами. Дж. Дейвіс розуміє процес упровадження стратегії інтернаціоналізації у вищому навчальному закладі як лінійний, де фактори, що впливають на нього, не взаємодіють.

Модель Х. ван Дійка та К. Мейєра [2] є доповненням моделі Дж. Дейвіса. До двох основних характеристик, запропонованих дослідником, додається третій вимір – наявність внутрішньої підтримки інтернаціоналізації (одностороння чи інтерактивна). Таким чином, три основних виміри складають: політику навчального закладу, підтримку та впровадження інтернаціоналізації. Інтернаціоналізація може бути пріоритетною чи другорядною ціллю навчального закладу, підтримка інтернаціоналізації – інтерактивною, що поєднує міжнародну діяльність усіх підрозділів, чи односторонньою – передбачає підтримку інтернаціоналізації одним підрозділом. Щодо методу впровадження інтернаціоналізації, то він може бути систематичним (структурним) чи хаотичним. Дана модель схематично зображується у вигляді куба, за що в зарубіжних дослідників [2; 5] отримала назву «куб інтернаціоналізації». Вона може застосовуватися для оцінки рівня інтернаціоналізації конкретної установи та слугувати керуванням для підвищення інтернаціоналізації, оскільки описує етапи більш ефективного розвитку інтернаціоналізації.

Модель Г. Ніва [5] включає дві парадигмальні моделі управління процесом інтернаціоналізації – централізована й децентралізована, перша ініційована та контрольована керівництвом навчального закладу, а друга – підрозділами навчального закладу. Г. Нів визначає модель управління як проактивну, засновану на плануванні, ініціюванні діяльності, виробленні механізмів діяльності та реактивну, засновану на координації, контролі, вивченні й застосуванні. Це стосується як діяльності керівництва закладу, так і адміністративних структур.

Р. Рудзкі [9] розуміє інтернаціоналізацію як визначальну характеристику всіх університетів, що включає організаційні зміни, інновації в навчальній програмі, розвиток кадрового потенціалу та студентську мобільність із метою досягнення досконалості у викладанні й науковій роботі. Науковець виділяє чотири основних виміри інтернаціоналізації: мобільність студентів, розвиток професорсько-викладацького складу, модернізація змісту освіти на базі впровадження інновацій, організаційні зміни. На думку вченого, у навчальних закладах існують реактивна та проактивна моделі інтернаціоналізації, у кожній моделі виділено окремі стадії інтернаціоналізації.

Так, реактивній моделі притаманні такі стадії: стадія контакту (характеризується обмеженою студентською мобільністю, залученням науковців до міжнародної діяльності, розвитком курикулуму, відсутністю чітких цілей міжнародної співпраці); стадія формалізації (характеризується

формалізацією міжнародних зв'язків у міжнародних двосторонніх угодах); стадія центрального контролю (адміністрація починає контролювати міжнародну діяльність); стадія конфлікту (виявляється у конфліктах між адміністрацією та працівниками, може закінчитися кризою міжнародної діяльності навчального закладу); стадія зміцнення або занепаду.

Згідно активній моделі основними стадіями інтернаціоналізації визнано: стадію, аналізу, яка передбачає усвідомлення важливості інтернаціоналізації адміністрацією та викладачами університету, прийняття рішення про потребу інтернаціоналізації та стратегічний аналіз цілей, ресурсів, кваліфікації професорсько-викладацького складу; стадію вибору, що включає розробку стратегічного плану та політики, розподіл ресурсів, визначення заходів і видів діяльності; стадію впровадження, на якій відбувається оцінка діяльності; стадію перегляду цілей і завдань питання підвищення якості й удосконалення.

Р. Рудзкі пропонує гнучку модель, що враховує особливості навчального закладу та пропонує різні стратегічні підходи, покладені в основу моніторингу й оцінки міжнародної діяльності закладу за урахуванням особливостей внутрішнього та зовнішнього середовища. Модель включає елементи стратегічного менеджменту.

М. ван дер Венде [8] характеризує інтернаціоналізацію як інноваційний процес. Теорія освітніх інновацій включає п'ять основних ідей. Інноваційний процес проходить кілька стадій, які можна виділити у процесі змін: 1) усвідомлення потреби у змінах; 2) розробка та рішення; 3) створення плану та втілення його в життя; 4) інституціоналізація або завершення. Освітня інновація має різні виміри – соціальні, організаційні та поведінкові зміни. Актори процесу займають особливе місце під час упровадження змін. Особливості процесу залежать від самого інноваційного процесу, інституційного простору та міжнародного середовища, де відбуваються зміни. Це тривалий процес, що характеризується численними перешкодами та труднощами адаптації.

Модель п'ятикрокової еволюції М. Сьодерквіст [6], заснована на засадах цілісного менеджменту, включає п'ять етапів процесу інтернаціоналізації.

Перший етап відповідає нульовій стадії інтернаціоналізації, де інтернаціоналізація посідає другорядне місце в діяльності університету. Даний етап характеризується наявністю індивідуальних освітніх подорожей, викладанням іноземних мов у навчальному закладі, інтернаціоналізація позиціонується екзотичним та статусним явищем.

Другий етап відповідає першій стадії інтернаціоналізації, основною характеристикою якої є розвиток студентської мобільності. На даному етапі з'являється усвідомлення потреби інтернаціоналізації, здійснюється планування та впровадження програм, які підвищують студентську мобільність, для координації студентської мобільності створюються офіси міжнародної діяльності. Інтернаціоналізація сприймається як кінцева мета. Європейська кредитно-трансферна система стає важливим засобом удосконалення консультування та визнання результатів навчання за кордоном.

Третій етап відповідає другій стадії, що характеризуються інтернаціоналізацією навчальних програм і наукової діяльності. Інтернаціоналізація сприймається як засіб підвищення якості освіти. На даному етапі відбувається усвідомлення викладачами необхідності інтернаціоналізації навчальної програми та наукової роботи; активізація мобільності професорсько-викладацького складу; у навчальних закладах з'являються координатори, відповідальні за інтернаціоналізацію навчальних програм і наукової діяльності.

Четвертий етап вимагає наявності інституційної стратегії інтернаціоналізації. На цьому етапі з'являються професійні мережі, відбувається розвиток мультикультуралізму, більшість закладів наймають менеджерів інтернаціоналізації.

Останній – п'ятий етап передбачає комерціалізацію результатів інтернаціоналізації, що включає експорт освітніх послуг, ліцензування, спільні міжнародні проекти, стратегічні союзи, створення відділів, що координують комерціалізацію.

Науковець зауважує, що порядок стадій може змінюватися залежно від специфіки діяльності навчального закладу. М. Сьодерквіст розуміє інтернаціоналізацію як динамічний, комплексний, лінійний процес, що еволюціонує та пропонує застосовувати цілісний системний підхід до управління процесом інтернаціоналізації.

Дж. Найт [6] розглядає процес інтернаціоналізації як неперервний цикл. Науковець створила модель циклу інтернаціоналізації, яка включає шість стадій: 1) фаза усвідомлення потреб, цілей і переваг інтернаціоналізації; 2) фаза зобов'язання; 3) фаза планування; 4) фаза введення в дію; 5) фаза контролю; 6) фаза заохочення.

На першому етапі відбувається усвідомлення важливості процесу інтернаціоналізації для академічної спільноти, переваг, що можуть бути отримані. Формулюються цілі процесу інтернаціоналізації, діяльність, ресурси, що можуть бути використані, оцінюються потенційні прибутки та

переваги. Для того, щоб цілі були реалізовані, усвідомлення має перейти в зобов'язання адміністрації, керівництва закладу, викладачів і студентів, що досягається активністю всіх працівників та професорсько-викладацького складу за підтримки керівництва закладу.

Наступна стадія передбачає наявність стратегічного плану, що включає цілі, причини й основні характеристики процесу інтернаціоналізації та ресурси, що необхідні для його втілення. Упровадження плану у функціонування навчального закладу здійснюється на наступному етапі. Особливості перебігу даного процесу залежать від потреб і ресурсів конкретної установи. Моніторинг і оцінка процесу та діяльності є важливими елементами циклу, адже вони необхідні для розуміння ходу процесу впровадження. Контроль процесу та його компонентів є важливим для інтеграції процесу інтернаціоналізації в систему вищого навчального закладу. Остання стадія передбачає визнання зусиль, вкладених у процес інтернаціоналізації викладачами та адміністрацією, за допомогою схвалення та винагород. Це необхідно для посилення інтернаціоналізації в університеті та підтримки зобов'язання для продовження процесу. На думку Дж. Найт, швидкість переходу до наступної стадії залежить від діяльності вищого навчального закладу, стадії мають двосторонні зв'язки та впливають одна на одну, при цьому вплив має двосторонній характер.

Дана модель дескриптивна. Недоліками її називають відсутність пояснення взаємозв'язку між стадіями, а також те, що стадії можуть виступати в іншій послідовності та затримуватися на певному етапі через внутрішні – відсутність фінансування або нове керівництво, або зовнішні – зміну глобальних тенденцій, факторів. Альтернативні варіанти на пропонуються.

К. Меннінг [2] розширює цикл інтернаціоналізації, запропонований Дж. Найт, і додає до нього два нових елементи, організаційну структуру та зворотній зв'язок у міжнародній діяльності. Що стосується організаційної структури, дослідник розкриває питання координації процесу, стверджуючи, що саме ступінь централізації чи децентралізації, є важливим фактором функціонування даної моделі. Ступінь інтернаціоналізації повинен залежати від виду діяльності. Іншим важливим елементом моделі К. Меннінг називає зворотний зв'язок, що діє як контакт між усіма елементами. Зворотний зв'язок поділяється на внутрішній – взаємодія між елементами в середовищі навчального закладу та зовнішній – взаємодія із зовнішнім середовищем. Науковець також акцентує увагу на стадії зобов'язання і наголошує, що вищий навчальний заклад може обирати різні шляхи розвитку міжнародних зобов'язань. Перший із них заснований на загальній стратегії інтернаціона-

лізації, а другий – на відсутності центральної стратегії, коли кожен підрозділ готує власну стратегію та програму діяльності в контексті інтернаціоналізації. Таким чином, модель К. Меннінга ілюструє зв'язки між стадіями, а також між циклом інтернаціоналізації та середовищем, у якому він існує.

Висновки. Отже, сутнісні характеристики інтернаціоналізації можуть бути виділені на основі комплексного поєднання діяльнісного, процесуального, ідеологічного, компетентнісного підходів. Окреслені підходи використано зарубіжними дослідниками в процесі представлення існуючих моделей інтернаціоналізації, при цьому використовують один або декілька підходів. Аналіз існуючих моделей інтернаціоналізації дозволяє визначити досліджуваний феномен як лінійний процес, або процес неперервного циклу. В окремих моделях увага дослідників сконцентрована на вивченні внутрішніх процесів інтернаціоналізації, в інших – вони пояснюють специфіку інтернаціоналізації на базі врахування впливу зовнішніх факторів. Представлені моделі інтернаціоналізації доцільно застосовувати при оцінці результатів процесу інтернаціоналізації, розробці національної та інституційної стратегій інтернаціоналізації та при управлінні процесом інтернаціоналізації у вищому навчальному закладі.

Перспективою подальших досліджень може стати аналіз стану інтернаціоналізації вищих навчальних закладів США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чернякова Ж. Ю. Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії : монографія / Ж. Ю. Чернякова ; Сум. держ. пед. ун-т. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія» ТОВ, 2013. – 200 с.

2. Al-Youssef J. The internationalization of higher education institution: A case study of a British University : A thesis submitted for the degree of Doctor of Education [Electronic resource]. – Mode of access :

http://opus.bath.ac.uk/16605/1/EdD_Thesis_-_Joanna_Al-Youssef.pdf.

3. Davies J. L. University Strategies for Internationalisation in Different Institutional and Cultural Settings: A Conceptual Framework / J. L. Davies // Policy and Policy Implementation of Higher Education : EIAE occasional paper. – 1995. – Issue 8. – P. 3–18.

4. Keller G. Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education / G. Keller // John Hopkins UP. – Baltimore, 1983. – P. 3–18.

5. Knight J. Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives / J. Knight, H. De Wit // Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Austria, Canada, Europe and the United States of America. – Amsterdam : EAIE, OECD/IMHE, 1995. – Chapter I. – P. 5–32.

6. Neave G. Managing Higher Education International Cooperation: Strategies and Solutions. Document for UNESCO / G. Neave. – Paris, 1992. –168 p.

7. Söderqvist M. Internationalization and Its Management at Higher Education Institution : applying Conceptual, Content and Discourse Analysis / M. Söderqvist. – Helsinki : Helsinki School of Economics. – HSE print, 2007. – 285 p.

8. Sullivan J. Global Leadership in Higher Education Administration: Perspectives on Internationalization by University Presidents, Vice-Presidents and Deans : Graduate School Theses and Dissertations / J. Sullivan. – University of South Florida, 2011. – 393 p.

9. Wende M. C. van der. Internationalization policies : about new trends and contrasting paradigms / M. C. van der Wende // Higher education policy. – 2001. – Vol. 14, Elsevier. – P. 249–259.

10. Wit H. de Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis / H. de Wit // Westport, CT : Greenwood. – 2002. – 270 p.

РЕЗЮМЕ

Донченко В. М. Зарубежные модели интернационализации высшего образования.

В статье представлена попытка анализа сущностных характеристик интернационализации высшего образования, представленных на основании сравнения, существующих в зарубежном научном пространстве ее теоретических моделей. Освещены методологические подходы, положенные в основу системного изучения интернационализации и ее представления: деятельностный, процессуальный, компетентностный и идеологический. Выделены преимущества представленных моделей, обоснована целесообразность использования конкретной модели при оценке результатов интернационализации.

***Ключевые слова**: интернационализация, международная деятельность университета, модели интернационализации, международное измерение образования.*

SUMMARY

Donchenko V. Foreign Models of Higher Education Internationalization.

An attempt to analyze essential characteristics of higher education internationalization, based on its theoretical models which exist in foreign science is presented in the paper.

The methodological approaches, which lie at the bases of systematic internationalization research, are highlighted, namely activity approach, process approach, ethos approach and competence approach. It is stated that activity approach characterizes internationalization from the activity point of view, process approach deals with internationalization as a process of integration of international perspective to all the functions of university; ethos approach focuses primarily on human resources development in the context of internationalization while ethos approach examines culture of the organization and institution's attitude to internationalization. The outlined approaches are used by researchers while elaborating models of higher education internationalization. The approaches may be used separately, that is focusing on one of them or in combination. However it is noted that recognition of essential features of internationalization presupposes complex use of the approaches.

The J. Davies's model, the H. van Dijk and K. Meijer's model, G. Neave's model, R. Rudski's model, M. van der Wende, M. Söderkvist's model, J. Knight's model and K. Menning's model are analyzed within the framework of the research.

The comparative study of the given models enables to define internationalization either as a linear or a cyclic process, which evolves in stages. The number, duration and peculiarities of the stages vary in different models. While developing models of internationalization some researchers focus on internal process of internationalization in the university and others try to explain features of internationalization based on influence of external environmental factors.

The presented models can be used in accessing internationalization results, in developing internationalization strategy on the state and institutional level. They can be utilized while managing internationalization process in the university.

***Key words**: internationalization, international activities of the university, models of internationalization, international dimension of education.*

УДК 37.091.26

С. О. Науменко
Інститут педагогіки НАПН України

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

У статті представлено тестові технології оцінювання компетентностей учнів, які використовуються в міжнародних дослідженнях за програмою PISA і за проектом TIMSS. Висвітлено мету цих двох міжнародних досліджень; розкрито форми оцінювання компетентностей учнів; схарактеризовано завдання тестів; описано види навчально-пізнавальної діяльності учнів, які оцінюються в завданнях. Наведено приклади завдань тестів, які використовуються в дослідженнях за програмою PISA і за проектом TIMSS, з їх короткою характеристикою, що допоможе вчителям під час створення авторських тестів на оцінювання компетентностей учнів.

***Ключові слова**: компетентність, читацька компетентність, математична компетентність, природничо-наукова компетентність, оцінювання компетентностей учнів, тестові технології, тест, тестові завдання.*

Постановка проблеми. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, який почав упроваджуватися в основній школі з 1 вересня 2013 р., ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного й діяльнісного підходів [1].

Компетентнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна та предметна (галузева) компетентності [1]. Ключова компетентність – спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає їй можливість ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. Предметні (галузеві) компетентності являють собою набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, що пов'язана з розумінням, засвоєнням і застосуванням нових знань [1].

Питання оцінювання компетентностей учнів в Україні, на відміну від міжнародного досвіду, розроблено недостатньо. Серед міжнародних досліджень це питання є метою дослідження за програмою PISA (Programme for International Student Assessment), що реалізується під егідою Організації економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development). Оцінюванням якості освіти

учнів займається також Міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4 і 8 класів загальноосвітніх навчальних закладів, що здійснюється за проектом TIMSS (Тенденції в міжнародній математичній та природничій освіті).

Аналіз актуальних досліджень. Особливості, переваги та основні результати міжнародних досліджень за програмою PISA і за проектом TIMSS розкрито в працях Н. В. Бобак, О. В. Мартинюк, Н. М. Марочко; С. М. Оксамитної, А. А. Васильченко; Г. С. Мурніної; Т. П. Хорошковської та ін.

Мета статті – представити тестові технології оцінювання компетентностей учнів, які використовуються в міжнародних дослідженнях за програмою PISA і за проектом TIMSS.

Виклад основного матеріалу. Згідно з Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти компетентність – це «набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [1]. У дослідженні, що проводиться за програмою PISA, компетентність розглядається як «грамотність» учня, тобто як його уміння застосовувати знання й навички в повсякденній діяльності (удома, у процесі навчання тощо) [5, 5]. Отже, поняття «компетентність», зазначене в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, за змістом збігається з цим самим поняттям у дослідженні за програмою PISA.

Як зазначено в документах програми PISA, метою дослідження є виявлення того, чи володіють учні 15-річного віку, які отримали загальну обов’язкову освіту, знаннями й уміннями, що їм необхідні для повноцінного функціонування в суспільстві (для розв’язування широкого діапазону завдань у різних сферах людської діяльності, спілкуванні, для встановлення соціальних відносин) [5, 7]. Додатково за програмою вивчається ставлення учнів до навчання та вплив на їхні навчальні досягнення різних чинників, що пов’язані з учнями та їхніми сім’ями, школою та освітніми можливостями, які існують поза школою.

У дослідженні, що проводиться раз на три роки, оцінювання компетентностей (грамотностей) учнів здійснюється за трьома напрямами – грамотність читання, математична грамотність, природничо-наукова грамотність за допомогою тестів і анкет [2, 2].

У тестах, що їх учні виконують письмово протягом двох годин (120 хвилин), містяться завдання з математики, читання та природознавства. Співвідношення між завданнями з кожної грамотності залежить від мети дослідження. Так, раз на три роки в кожному

дослідженні основна увага (дві третини завдань тесту) приділяється одному з трьох згаданих напрямів, з двох інших – отримується інформація про здобуті навчальні досягнення [2, 3]. Наприклад, основним напрямом досліджень у 2000 і 2009 рр. була грамотність читання, у 2003 і 2012 рр. – математична грамотність, у 2006 р. – природничо-наукова грамотність.

Кожне завдання тесту має власну назву (наприклад, завдання «Робоча сила», завдання «Садівник» та ін.) і містить текст, у якому описується певна проблема, і 1–6 запитань різної складності до тексту. За допомогою запитань оцінюються чотири когнітивні рівні засвоєння учнями навчального матеріалу: знання, розуміння, застосування в подібній і зміненій ситуаціях, застосування в новій ситуації. За відповідями на запитання оцінюється здатність учнів розуміти проблему, описану в тексті, і вирішити її, застосовуючи знання, вміння й навички з тієї або іншої предметної галузі. У тестах використовуються відкриті (з вибором правильної відповіді) і закриті запитання (з короткою або довгою відповіддю).

Розкриємо зміст тестів із кожної компетентності (грамотності).

У тесті на компетентність читання оцінюються такі вміння учнів: 1) знаходити в тексті інформацію, подану безпосередньо або в опосередкованому вигляді; 2) інтерпретувати текст; 3) здійснювати рефлексію й оцінювати текст. Тобто у даному тесті перевіряється не технічне вміння 15-річних учнів читати, а їхня здатність розуміти письмові тексти, розмірковувати над їх змістом, оцінювати їх і висловлювати власні думки щодо прочитаного. У тестах використовуються тексти різних жанрів (уривки з художніх творів, біографій, тексти розважального характеру, особисті листи, документи, статті з газет і журналів, інструкції, рекламні оголошення тощо) та використовуються різні форми передачі інформації (діаграми, малюнки, карти, таблиці й графіки) [2, 4].

Приклад завдання (фрагмент)

Завдання «Робоча сила» [7, 143–144].

На діаграмі показано структуру працездатного населення в певній країні. Чисельність усього населення в цій країни в 1995 році приблизно становила 3,4 млн. осіб.

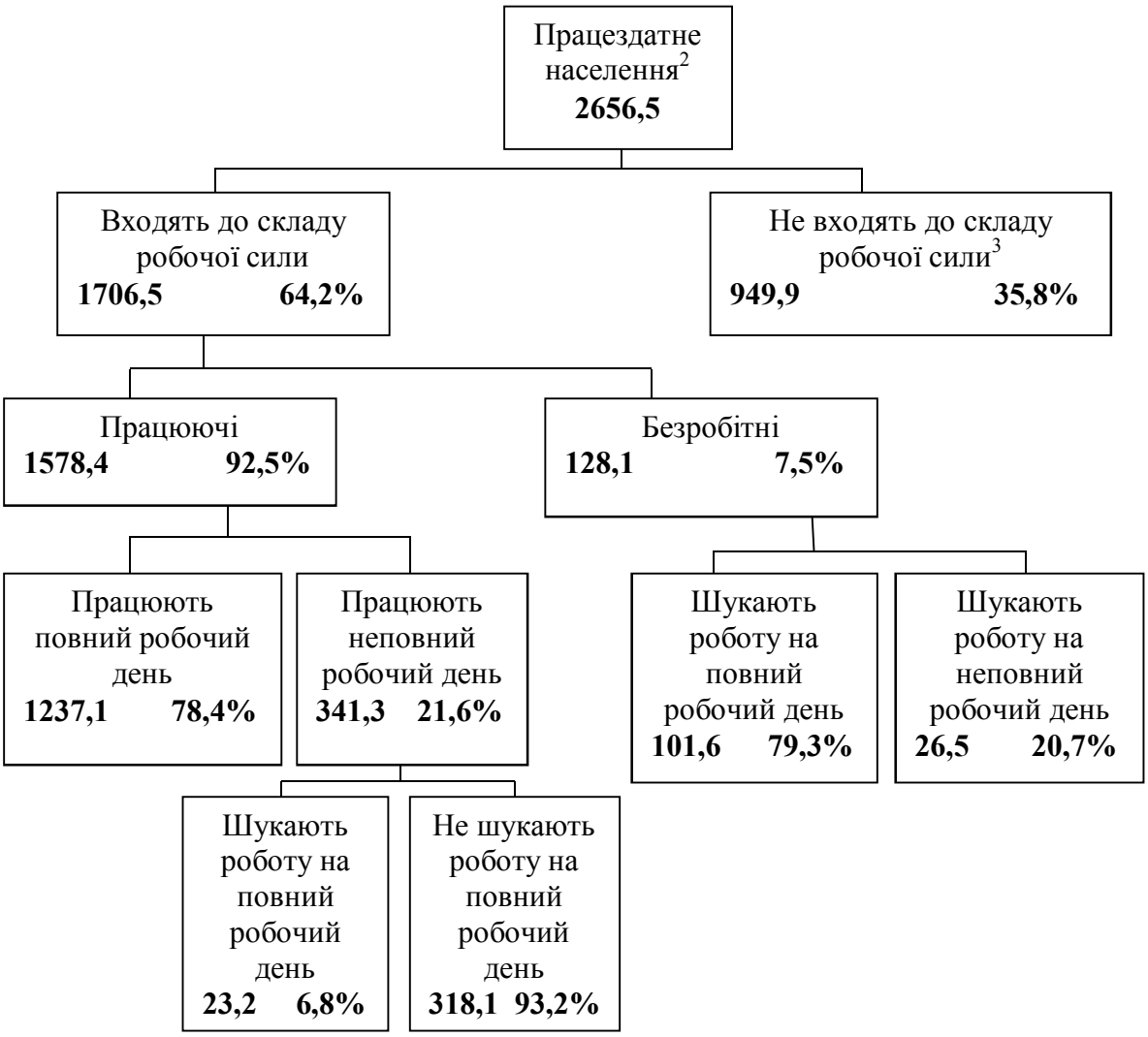
Запитання 1. На які дві основні групи поділяється працездатне населення?

А. Мають роботу та безробітні.

Б. Працездатного віку й непрацездатного віку.

С. Люди з повною зайнятістю та люди з частковою зайнятістю.

Д. Входять до складу робочої сили та не входять до складу робочої сили.



Структура робочої сили (станом на 31 березня 1995 року1)

* Примітки:

1. Чисельність населення в групах подана в тисячах осіб.

2. До працездатного населення належать люди у віці від 15 до 65 років.

3. Населення, яке не входить до складу робочої сили, – це ті, хто активно не шукає роботи і(або) не може працювати.

Запитання 2. До якої групи населення, показаного на діаграмі, можна віднести людей, перелічених у лівій частині таблиці? Позначте перехресними лініями відповідну клітинку таблиці. Як це потрібно зробити показано в першому рядку таблиці.

У наведеному фрагменті прикладу завдання на компетентність читання учні повинні спочатку ознайомитися з діаграмою, зрозуміти її зміст і лише після цього виконувати завдання. Запитання 1 – це завдання на знаходження інформації в тексті. Відповідь на це завдання учні можуть знайти у змісті діаграми й примітках до неї. Стосовно запитання 2, то воно належить до вищого когнітивного рівня. У ньому учні, прочитавши характеристики людей, мають співвіднести їх з тією або іншою групою працездатного населення, показуючи розуміння змісту діаграми.

	Входять до складу робочої сили. Працюючі	Входять до складу робочої сили. Безробітні	Не входять до складу робочої сили	Не можна віднести до жодної категорії
Офіціант, 35 років, працює неповний робочий день				
Жінка-підприємець, 43 роки, працює 60 годин на тиждень				
Студент денного відділення, 21 рік				

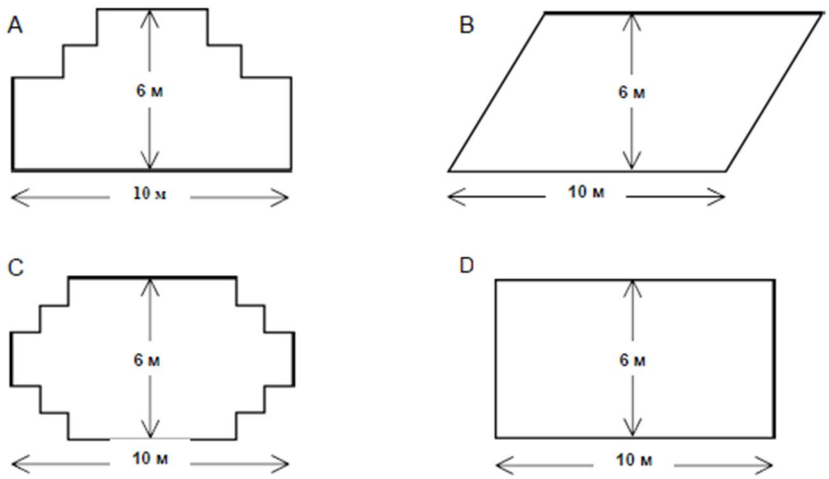
У тесті на математичну компетентність (грамотність) перевіряється здатність учнів: а) розпізнавати проблеми, які виникають у навколишній дійсності, що можуть розв'язуватися засобами математики; б) формулювати ці проблеми мовою математики; в) вирішувати ці проблеми, застосовуючи математичні знання та методи; г) аналізувати застосовані методи розв'язування проблеми; д) інтерпретувати здобуті результати з урахуванням поставленої проблеми; е) формулювати й записувати остаточні результати розв'язання поставленої проблеми [5, 14].

У цих тестах учням пропонується відтворити прості математичні дії, прийоми тощо, встановити зв'язки між даними умови задачі та здійснити міркування (обрахунки).

Приклад завдання (фрагмент)

Завдання «Садівник» [6, 53].

У садівника є 32 м дроту, яким він хоче позначити на землі межі клумби. Форму клумби йому треба вибрати з поданих варіантів.



Запитання 1.Обведіть слово «Так» або «Ні» навпроти кожної форми клумби залежно від того, чи вистачить садівникові 32 м дроту, щоб позначити її межі.

Форми клумби	Чи вистачить 32 м дроту, щоб позначити межі клумби?
Форма A	Так / Ні
Форма B	Так / Ні
Форма C	Так / Ні
Форма D	Так / Ні

Щоб виконати це завдання, учні повинні, знаючи властивості фігур, обчислити приблизний периметр кожної фігури та співвіднести його з умовою завдання (32 м дроту, що є в садівника) і таким чином визначити, вистачить чи не вистачить садівникові дроту для позначення межі клумби.

У тесті на природничо-наукову компетентність (грамотність) перевіряється здатність учнів використовувати природничо-наукові знання й уміння (з біології, хімії, географії, фізики з елементами астрономії) для виокремлення й постановки реальних проблем, які можна дослідити та розв’язати за допомогою наукових методів, та щоб зробити висновки, які ґрунтуються на спостереженнях і експериментах [2, 5]. Ці висновки потрібні для того, щоб розуміти навколишній світ і ті зміни, які відбуваються внаслідок діяльності людини, та щоб приймати відповідні рішення. Отже, у тесті оцінюються такі вміння учнів: 1) застосовувати природничо-наукові знання в життєвих ситуаціях; 2) виявляти особливості природничо-наукового дослідження; 3) робити висновки на основі здобутих результатів; 4) формулювати відповідь у зрозумілій для інших формі.

У завданнях подаються реальні ситуації, розв’язання яких пов’язане з проблемами, що виникають в особистому житті людини (наприклад, використання продуктів при додержанні дієти), у житті людини як члена колективу або спільноти (наприклад, визначення території для побудови міської електростанції), або як громадянина світу (наприклад, осмислення наслідків глобального потепління) [2, 5].

Приклад завдання (фрагмент)

Завдання «Великий каньйон» [8, 91–94].

ВЕЛИКИЙ КАНЬЙОН

Великий каньйон знаходиться в одній з пустель США. Це дуже великий і глибокий каньйон, у якому є багато пластів різних гірських порід. Колись давно внаслідок рухів земної кори ці пласти піднялися вгору. Нині в деяких місцях глибина Великого каньйону досягає 1,6 км. По дну каньйону протікає річка Колорадо.

Подивіться на фотографію Великого каньйону, зроблену з його південного боку. На схилах каньйону можна виявити кілька різних пластів гірських порід.

Запитання 1. Температура у Великому каньйоні буває нижчою 00С і може досягати 400С і вище. Незважаючи на те, що каньйон розташований у пустелі, у тріщинах гірських порід іноді міститься вода. Як зміни температури і вода в тріщинах сприяють руйнуванню гірських порід? Обведіть літеру з правильною відповіддю.

А. Замерзла вода розчиняє теплі гірські породи.

Б. Вода міцно з'єднує гірські породи між собою.

В. Лід полірує поверхню гірських порід.

Г. Замерзла вода розширюється в тріщинах гірських порід.

Запитання 2. У Великому каньйоні, у пласті вапняку А, міститься багато закам'янілих решток морських організмів, таких, як молюски, риби, корали. Що відбувалося мільйони років тому й призвело до того, що там опинилися ці закам'янілі рештки? Обведіть літеру з правильною відповіддю.

А. У стародавні часи на цю територію морські продукти приносили люди.

Б. Колись океани були бурхливішими, і гігантські хвилі викидали морські організми на сушу.

В. У той час ця територія була покрита океаном, а пізніше океан відступив.

Г. До того як перебратися в океан, деякі морські організми жили на суші.

У наведеному фрагменті завдання на природничо-наукову компетентність оцінюється вміння учнів застосовувати знання в подібній і зміненій ситуаціях.

Отже, у дослідженні, що проводиться за програмою PISA, оцінюються три види компетентностей учнів (читацька, математична, природничо-наукова). Завдання в цьому дослідженні пов'язані з реальними ситуаціями, у

яких оцінюються знання учнів, розуміння ними основних понять, уміння застосовувати набуті знання й навички в подібній, зміненій і новій ситуаціях.

Стосовно Міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4 і 8 класів загальноосвітніх навчальних закладів, що здійснюється за проектом TIMSS, то його метою є порівняльне оцінювання загальноосвітньої підготовки учнів 4 і 8 класів з математики і природничих дисциплін у країнах з різними системами освіти та виявлення чинників, що впливають на рівень цієї підготовки [3, 6].

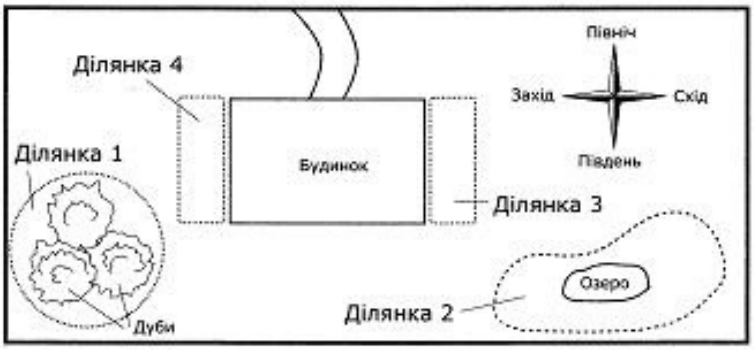
Це дослідження проводиться через кожні чотири роки. У ньому, як і в досліджені за програмою PISA, формами оцінювання є тести та анкети [3, 15].

За допомогою тесту перевіряються знання й уміння учнів з математики та природничих наук. Тести складаються із завдань, що дають можливість оцінити три види навчально-пізнавальної діяльності учнів: здобуті знання, їх застосування та обґрунтування [3, 79; 4, 31–32]. Завдання на виявлення знань використовують, щоб перевірити чи володіють учні термінологією, уміють обирати відповідний науковий апарат, обладнання, пристрої для вимірювання та експериментальної діяльності, необхідні для проведення дослідження. Завдання на застосування знань і вмінь потребують безпосереднього їх застосування учнями, а також обізнаності з поняттями під час розв’язування проблемних ситуацій. Тобто учні повинні навести приклади, що розкривають поняття; порівняти їх, протиставити, класифікувати або використати наочні моделі; пов’язати, співвіднести, відшукати потрібну інформацію та скористатися нею. Завдання на обґрунтування – це застосування знань у незнайомій ситуації, розв’язування складних і багатокрокових завдань, що потребують від учнів уміння аналізувати й пояснювати різні явища, планувати дослідження, формулювати гіпотези або припущення, використовувати нестандартні завдання тощо.

У тестах міжнародного дослідження за проектом TIMSS, як і в досліджені за програмою PISA, використовуються відкриті (з вибором правильної відповіді) і закриті завдання (з короткою або довгою відповіддю).Наведемо приклади завдань із тестів дослідження за проектом TIMSS [3, 435–655].

1. У сонячну погоду протягом дня дерево відкидає тінь різної довжини, як показано на малюнках внизу. На якому малюнку зображено тінь, що була в полудень (о 12-й годині дня)?

2. На рисунку показано план Оксаниного будинку й саду. На плані позначено чотири ділянки в саду, на яких Оксана вирішила висадити рослини (ділянки 1, 2, 3 і 4).



Який бік Оксаниного будинку найкраще освітлений в ранковий час?

А. Східний (ділянка 3).

Б. Західний (ділянка 4).

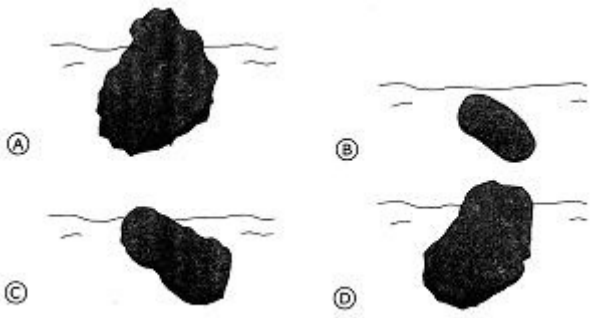
Поясни свою відповідь.

3. У таблиці наведено окремі показники погоди протягом доби в чотирьох різних містах. У якому із цих міст, найімовірніше, випав сніг?

А. Місто А. В. Місто Б. С. Місто В. Д. Місто Г.

Місто	Стан неба	Найнижча температура, 0С	Найвища температура, 0С
Місто А	Ясно	10	25
Місто Б	Хмарно	20	30
Місто В	Ясно	-10	-1
Місто Г	Хмарно	-15	5

4. На березі річки Оксана знайшла чотири камінчики однієї породи (A, B, C, D). Вони були різної форми й різного розміру. Який із камінчиків, найімовірніше, був принесений річкою з найбільш віддаленої місцевості?



Отже, у дослідженні за проектом TIMSS використовуються завдання, за допомогою яких оцінюються знання й розуміння учнями основних понять, законів і принципів; уміння застосовувати знання у стандартних і незнайомих ситуаціях.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Тестові технології дають можливість оцінювати компетентності учнів. Згідно з міжнародними дослідженнями за програмою PISA і за проектом TIMSS у тестах, що оцінюють компетентності учнів, мають використовуватися завдання, у яких перевіряється розуміння учнями основних понять, володіння ними основними методами навчання, уміння застосовувати здобуті знання, вміння й навички з практичною метою, для пояснення явищ повсякденного життя та проведення дослідження чи обробки здобутих даних. Саме такі завдання, на думку українських учителів, є найскладнішими для учнів і тому їх треба широко використовувати в загальноосвітніх навчальних закладах.

Перспективним напрямом подальших досліджень може стати вивчення такого методу оцінювання компетентностей учнів, як портфоліо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п.

2. Изучение знаний и умений учащихся в рамках международной программы PISA: общие подходы [Электронный ресурс] / материалы подготовлены Ковалевой Г. С., Красновским Э. А., Краснокутской Л. П., Краснянской К. А. по публикации : Measuring student knowledge and skills. A new Framework for Assessment ; Центр оценки качества образования Института общего среднего образования Российской академии образования. A new Framework for Assessment. OECD, 1999. – 20 с. – Режим доступа : http://centeroko.ru/pisa/pisa_pub.htm.

3. Мулліс Іна В. С. TIMSS-2007: засади вимірювання і відкриті завдання із математики та природничих наук для 4 і 8 класів / Мулліс Іна В. С., Мартін Майкл О., Руддок Грехем Дж. та ін. ; пер. з англ. – Харків : Факт, 2006. – 672 с.

4. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011. Аналитический отчет [Электронный ресурс] / М. Ю. Демидова и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – М. : МАКС Пресс, 2013. – 154 с. – Режим доступа : http://centeroko.ru/timss11/timss11_pub.htm.

5. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 [Электронный ресурс] / авторский коллектив: Ковалева Г. С., к.п.н. – руководитель (разделы 1, 2, 4, 5, заключение), Красновский Э. А., к.п.н. (раздел 2), Краснокутская Л. П., к.ф.-м.н. (раздел 5, заключение), Краснянская К. А., к.п.н. (разделы 3, 5, заключение), Кошеленко Н. Г. (5.3), Смирнова Е. С. (5.3) ; под ред.: Ковалевой Г. С., Краснокутской Л. П. – М., 2002. – 139 с. – Режим доступа : http://centeroko.ru/pisa/pisa_pub.htm.

6. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006 [Электронный ресурс] / В подготовке отчета принимали участие: Баранова В. Ю., Ковалева Г. С. (руководитель), к.п.н., Кошеленко Н. Г., Красновский Э. А., к.п.н., Краснокутская Л. П., к.ф.-м.н., Краснянская К. А., к.п.н., Логинова О. Б., к.п.н. ; Министерство образования и науки Российской Федерации,

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2007. – 98 с. – Режим доступа :
http://centeroko.ru/pisa06/pisa06_pub.htm.

7. Приложение 2. Примеры заданий, проверяющих грамотность чтения [Электронный ресурс] // Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет) / составители: Ковалева Г. С., к.п.н., Красновский Э. А., к.п.н., Краснокутская Л. П., к.ф.-м.н., Краснянская К. А., к.п.н.; оформление: Баранова В. Ю. – М., 2003. – 99 с. – Режим доступа :
http://centeroko.ru/pisa/pisa_pub.htm.

8. Примеры заданий по естествознанию [Электронный ресурс] // Международное исследование PISA. Примеры заданий по естествознанию. / составители: Ковалева Г. С., к.п.н., Кошеленко Н. Г. – М., 2007. – 115 с.– Режим доступа :
http://centeroko.ru/pisa06/pisa06_pub.htm.

РЕЗЮМЕ

Науменко С. А. Тестовые технологии оценивания компетентностей учащихся: международный опыт.

В статье представлены тестовые технологии оценивания компетентностей учащихся, используемых в исследованиях по программе PISA и по проекту TIMSS. Освещены цели этих двух международных исследований; раскрыты формы оценивания компетентностей учащихся; охарактеризованы задания тестов; описаны виды учебно-познавательной деятельности учащихся, которые оцениваются в заданиях. Приведены примеры заданий тестов, используемых в исследованиях по программе PISA и по проекту TIMSS, с их краткой характеристикой, которые помогут учителям при создании авторских тестов на оценивание компетентностей учащихся.

***Ключевые слова**: компетентность, читательская компетентность, математическая компетентность, естественнонаучная компетентность, оценивание компетентностей учащихся, тестовые технологии, тест, тестовые задания.*

SUMMARY

Naumenko S. Test technologies of pupils' competencies assessment: international experience.

This article presents the test evaluation technology of pupils' competencies that are used in international studies program PISA and project TIMSS. The goal of two international studies is highlighted and forms of assessment of pupils' competencies are also revealed.

The aim of the research according to the PISA program is to identify whether 15-year-old pupils who received general compulsory education possess the knowledge and skills that they need to have for sterling living in society. The purpose of the study that is being carried out by the project TIMSS is a comparative assessment of general education of pupils in grades 4 and 8 as to mathematics and natural sciences in the countries with different educational systems and to identify the factors that affect the level of such training.

The forms of assessment in these two studies are presented by tests and questionnaires. In tests there are open (with the option of correct answer) and closed tasks (with short or long answer) available. In a PISA research program the tests evaluate the three types of pupils' competences (literacy): competence of reading, mathematical competence, naturalistic competence. The tests refer to the real situations in which the pupils' knowledge is being evaluated as well as understanding of basic concepts and ability to apply their knowledge and skills in the similar, modified and new situations.

In a TIMSS research project the tests are the tools for checking of academic achievement of pupils in mathematics and science. The tests evaluate the student's knowledge and understanding of basic concepts as well as the laws and principles and ability to apply the knowledge in a standard and unfamiliar situation.

So, in the tests of international research PISA program and TIMSS project the questions that evaluate the pupils' understanding of basic concepts, possession of basic studying methods, the ability to apply their new knowledge and skills with a practical purpose, to explain the phenomena of daily life and conducting of the study or processing of the obtained data are used. Such tasks, according to the Ukrainian teachers' opinions are the most difficult for pupils and therefore they should be widely used in secondary schools.

The examples of tasks used in the research program PISA and the TIMSS project with their brief description will be helpful for the teachers while creating the authors' tests by them to assess the competence of pupils.

***Key words**: competence, competency of reading, mathematical competence, natural-scientific competence, competency assessment of pupils, test technology, tests.*

УДК 371.13]:378.147.1

Л. І. Тимчук

Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання НАПН України

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ НАРАТИВНИХ МЕТОДИК: МИСТЕЦТВО ОПОВІДІ КРІСТЕЛ ОЕХЛМАНН

У статті йде мова про використання наративних методик у зарубіжних освітніх практиках як складової особистісно-креативної парадигми підготовки майбутніх педагогів. Аналізується досвід викладання мистецтва наративу у вищих навчальних закладах, зокрема, авторського курсу «Мистецтво оповіді» німецького професора Крістел Оехлманн. Розглянуто структуру курсу, що включає чотири функціонально пов'язані складники: «Оповіді про самого себе», «Вільна оповідь», «Нові оповідання», «Вічне мистецтво оповідання»; схарактеризовано етапи його реалізації. Визначено п'ять принципів навчання наративної майстерності.

***Ключові слова**: мистецтво наративу, наративна майстерність, досвід, курс, структура, принцип.*

Постановка проблеми. Великий вплив на формування багатьох існуючих стереотипів мають сучасні мас-медіа, які нав'язують споживачам образ реального життя, що є набагато цікавішим за їх власний, часто буденний та рутинний щоденний досвід. Задовольняючи себе такою віртуальною реальністю, людина замість того, щоб знаходити сенс у власних стосунках, зв'язках і життєвих ситуаціях, що є первинними на відміну від медіа продуктів, припиняє творчо діяти, ставити перед собою вимоги щодо формування й плекання в собі паростків самотворення й самореалізації та задовольняється мас-медійною дійсністю. Таким чином, відбувається підміна реального світу віртуальним.

Навчання мистецтва оповідання, передусім, спрямоване на пошук втраченої довіри до можливостей повернути привабливість реаліям власного життя, разом із тим воно вчить суспільної чутливості, умінню слухати себе та інших людей, будувати стосунки на взаєморозумінні та повазі один до одного.

З 80-х років ХХ століття в зарубіжних освітніх практиках набув широкого поширення наративний підхід, що передбачає активізацію словесних методів інтерпретації життєвого досвіду у формі складання різноманітних оповідей, які передбачають стимуляцію процесів самопізнання та саморозвитку особистості. Категорія «наратив» англійського походження й у перекладі означає розповідь, оповідь. Підкреслимо, що особливого значення використання наративних методик набуло в зарубіжній професійній педагогічній освіті. Цій проблемі присвячені праці таких зарубіжних учених: Дж. Брунер (J. Bruner) [1], А. Лінн (A. Linne) [2], П. Рікер (P. Ricoeur) [3], Крістел Оехлманн (Christel Oehlmann) [4].

В основі педагогічної концепції Крістел Оехлманн (Christel Oehlmann), лежать ідеї Р. Штайнера, згідно яких освіта має характер діалогу, мовлення та слухання оповідей про світ, за допомогою яких виробляється ритм повернення до самого себе, самопізнання, відкриття давно забутого, але відомого, по-новому відкритого, що дивує й надихає до наступних пошуків. У контексті актуальності досвіду Крістел Оехлманн для вітчизняного освітнього простору наголосимо, що визначені німецькою вченою підходи можуть бути використані для розробки моделей наративного навчання в системі неперервної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняні науковці досліджують проблеми загально-педагогічних підходів до наративного навчання (М. Лещенко [5], К. Черемних [6]), можливості використання наративних методів у сфері викладання мов (Н. Мараховська [7]), історичних і психологічних дисциплін (Ю. Дем'яненко [8], М. Копотун [9]).

Метою даної статті є аналіз досвіду викладання мистецтва наративу у вищих навчальних закладах, зокрема, вивчення теоретико-методологічних засад авторського курсу німецького професора Крістел Оехлманн «Мистецтво оповіді».

Виклад основного матеріалу. У зарубіжних освітніх практиках наративні методи досить поширені, оскільки розглядаються як складова особистісно-креативної парадигми підготовки майбутніх педагогів. Застосування наративу потребує значних часових затрат, проте є незамінним (безальтернативним), якщо метою є не просто передача

інформації, а її засвоєння в якості набуття досвіду. Німецька вчена, професор факультету соціальної освіти вищої педагогічної школи в місті Хілдешеймі (Німеччина) Крістел Оехлманн, автор науково-методичного посібника «Про мистецтво оповіді», викладач курсів наративної майстерності для вчителів, визначає педагогічний наратив як «чарівний простір, який виникає в результаті експресивної творчості та створює образи, що допомагають його авторові самостійно порадити собі в конкретній ситуації, а слухачі оповіді можуть поринути у світ фантазії, відчувати себе вільними, збагачувати власний досвід» [4, 244].

Крістел Оехлман упродовж багатьох років (з 1975 року) викладає курс мистецтва оповіді, який носить інтерактивний характер та включає систему практичних занять і тренінгів. За цільовим призначенням курс охоплює широке коло осіб: майбутніх учителів, педагогів, терапевтів, соціальних працівників, духовенства, а також батьків, бабусь та дідусів, усіх тих, хто спілкується з дітьми. Метою курсу є навчання створювати, розповідати різні історії, казки, оповіді, для всіх тих, хто хоче пізнати себе, відкрити джерела власної креативності, визначити власний творчий потенціал та, оповідаючи історії, пізнати про себе щось нове.

Крістел Оехлман стверджує, що оповіді й життя становлять єдину цілісність, яка дозволяє «проживати самих себе кілька разів» [4, 14]. Авторка виходить з того, що кожна людина вміє розповідати та здійснює це в неповторній, аутентичній, експресивній манері. Авторський курс спрямований на те, щоб досягнути джерел власної креативності й використати набуті можливості для оживлення комунікації. Важливим є формування умінь реалізовувати діалог із внутрішнім «я», власною фантазією та інтуїцією.

Зміст курсу складається з чотирьох функціонально взаємопов’язаних частин. Перша частина «Оповідь про самого себе» спрямована на подолання труднощів при створенні й розповіді наративів. Вона включає три етапи: «Не вмію оповідати» (розглядається негативний досвід минулого, страхи й наративні гальмування); «П’ять принципів науки оповідання»; «Наративні ролі та моделі» [4, 27].

Друга частина називається «Вільна оповідь» і забезпечує розвиток умінь створювати наративи довільної тематики. Вона складається з трьох етапів: перший – включає в себе ігри та вправи, що навчають оповідача наративної мобільності й динаміки; різноманітні види ігор (пізнавальні, перцептивні, з елементами руху та ін.) та вправи, що активізують смислову перцепцію, звукове й мелодійне сприймання, перспективність, напруженість,

ступінчастість, перебіг, асоціативність оповідань. Другий етап спрямований на підготовку вчителя до оповіді історій дітям і охоплює заняття такої тематики: «Оповідання моєї бабусі»; «Рефлексивність»; «Сучасні оповідання»; «Вигадані історії»; «Дорогоцінна скарбничка»; «Фантазія»; «Фантастика». Третій етап другої частини спрямований на підготовку вільних оповідань для дорослих слухачів і включає такі заняття: «Ставлення до слухача»; «Фантастичні подорожі»; «Цілеспрямоване залучення слухача»; «Епічний стиль оповіді»; «Драматичний стиль оповіді»; «Ставлення до оповідача»; «Засади активного слухання»; «Свідома акцептація оповідача»; «Ставлення до самого себе»; «Біографічні оповіді» [7, 81].

Третя частина курсу «Нові оповідання», що націлена на формування умінь створювати наратив заданої тематики, визначеної сюжетної лінії та попередньо обдуманої форми презентації розповіді, поєднує два етапи: перший – оповідання казок, другий – наративний театр. Мистецтво розповіді казок включає залучення студентів до мови образів і символів, формує практичні наративні навички. Етап оволодіння мистецтвом наративного театру передбачає поступове вивчення таких тем: «Засоби інсценізації як допомога в наративному театрі»; «Театр на столі, або інсценізації з ляльковими фігурками»; «Гра світла й тіні»; «Рисунки, малюнки та ілюстраційний матеріал»; «Музика»; «Наративний інтерактивний театр для дітей» [4, 175].

Четверта частина курсу «Вічне мистецтво розповіді (Ars longa)» орієнтує на формування вмінь застосовувати наратив у конкретних навчально-виховних ситуаціях і поєднує такі етапи: «Негативні впливи наративів»; «Педагогічні аспекти наративів»; «Терапевтичні аспекти оповідання»; «Оповіді як подарунки». На етапі вивчення педагогічних аспектів оповідання дається визначення педагогічного наративу, вивчаються сприятливі умови вивчення наративів, принципи їх аналізу та прийоми стимуляції подальших розповідей. Терапевтичні аспекти оповідей розкривають оздоровчий потенціал слова, внутрішній стан людини як джерело оповідання, а також способи знаходження відповідей під час слухання оповідей і прийоми побудови відповідей під час розповіді [4, 237].

На початку курсу звертається увага на відмінності між традиційним тлумаченням розповіді й мистецтвом оповіді, здійснюється потужна мотивація слухачів до навчання мистецтва оповідання, виокремлюються шість функцій оповіді в сучасному соціумі, підкреслюється можливість підготовки людини як компетентного оповідача.

Німецька вчена наголошує, що кожна людина може компетентно оповідати. Умілий оповідач трактується як особистісно-компетентна людина, котра здатна до самореалізації через самопізнання й саморозвиток [4, 24]. Оповідання має потужну силу пробудження смислів, мобілізації життєвих сил і підсилення відчуття радості навіть у дуже несміливих, з низькою самооцінкою людей, коли вони роблять над собою зусилля й починають розповідати. Слід відмітити, що будь-який процес керований волею людини, або що відбувається за допомогою вольових зусиль людини несе в собі шанс на свідоме самопізнання.

Оповідання відкриває доступ до творчих можливостей, стимулюючи процеси свідомості й самопізнання, бо дуже часто усвідомлення сенсу переживань різних життєвих ситуацій відбувається лише тоді, коли особистість починає про них оповідати, надаючи їм приватного характеру. Якщо пізніше внаслідок зміни поглядів оповідача чи життєвих обставин, пережитий досвід перестає відповідати створеним на початку смисловим структурам, то його необхідно переказати інакше, відповідно до системи нових смислів і значень. Дякуючи цьому, набувається досвід нового погляду на себе й навколишній світ, досягається істотна інтеграція власної ідентичності.

Крістел Оехлманн практично довела, що оповідаючи, значна кількість людей починає прагнути до власної творчої реалізації, намагається досягти індивідуальної самореалізації, та одночасно, знайти в собі джерела спонтанного розвитку, динаміку змін власної цілісності. Такий підхід створює основу для розвитку позитивного наративу як способу світобачення, стилю мовлення. Крім того, дослідниця зауважує, що кінцевим результатом упровадження таких процесів є не тільки навчання мистецтва створення оповідання, а й одночасно мистецтва слухання, оскільки: «Кожне усне оповідання є у своїй основі діалогом, навіть тоді коли слухач мовчить. Його присутність «приваблює, приманює, пестить» оповідь і надає їй певного спрямування» [4, 24].

Крістел Оехлманн звертає увагу на те, що відтворення усного оповідання, як важливого чинника саморозвитку особистості, за допомогою адаптації давніх і традиційних способів творення оповіді є вже не актуальним, оскільки в сучасних умовах воно вимагає нових стратегій, за допомогою яких наратив набуде нових функцій, котрих не мав у минулому. На думку вченої, мистецтво створення позитивного наративу, особливо на початкових стадіях, не може базуватися на формальних уміннях. Передусім, ідеться про повагу до себе, позитивну самооцінку як важливі чинники відкриття доступу до власних творчих можливостей. Ці особливості мають багато спільного з грою, забавою, спонтанічністю, акцептацією, чуттєвим

ставленням, інтуїцією та фантазією, всім тим, чим особистість оперувала в дитинстві. Слід відмітити, що кожен процес (у тому числі й наративний), організація й реалізація якого потребує вольових зусиль людини, у тій чи іншій мірі призводить до пошуку кращого розуміння себе, своїх можливостей, творчого потенціалу, до активного самопізнання.

Отже, за Крістел Оехлман, оповідання завжди є вираженням і результатом внутрішньої життєздатності. Якщо оповідач приймає виклик, що несе оповідання, то змінам підлягає його внутрішній світ і пробуджуються нові, навіть, часто незвідані сили й можливості.

Крістел Оехлман привертає увагу слухачів до проблем пригнічення творчого процесу та наративних блокад, що виникають під час творення оповіді й мають багато причин: отримані травми, депресивні та тривожні стани, нерозв'язані проблеми, нерідко несміливість і страх перед оцінюванням. Так, наприклад, страх перед оцінюванням впливає на те, що не відбувається повного включення особистості в реалізацію наративного проекту. У результаті увага починає концентруватися на тому, яке враження справляє оповідь на слухачів. Слід зауважити, що при цьому немає суттєвого значення, який характер (позитивний чи негативний) матиме оцінювання й чи є ті, хто уповноважений виставити оцінку оповідачеві (наприклад, під час навчально-виховного процесу викладач, учитель, рецензент та ін.) [4, 29].

Найчастіше причиною страху перед оцінюванням виявляється глибоко прихована в оповідача неадекватна нормі самокритика й завищений рівень очікувань, що детермінує зміст і спосіб представлення оповідання. Така внутрішня самокритика відчужує, виокремлює, а іноді й ізолює оповідача від наративного процесу, призводить до порушення смислових зв'язків, перебільшень, повторів і неприродності наративу. Якщо особистість займається постійною самокритикою, то формуються нові комплекси, які укорінившись у свідомості стають реальними. Такі недоліки, будучи надуманими, усе ж відчутно впливають на життя й самопочуття людини, заважають їй бути вільною від страху зробити щось не так, помилитись у прийнятті рішень. Це є серйозною перешкодою на шляху включення особистості у наративний процес, разом із тим виникає нагальна потреба саме у такому включенні, оскільки людині потрібно позбутися набутих комплексів і поведінкових стереотипів за допомогою створення оповідей.

Легко зрозуміти, що такого роду критицизм і нав'язливі ідеї виникають з уявлень про досконалість і перешкоджають появі творчо-креативної діяльності. Наратор, який у процесі розповіді замислюється про те, яке (добре чи погане) враження він справить на слухачів, буде оповідати без внутрішньої

гармонії й порозуміння із самим собою, що в загальному призведе до втрати правдивості, щирості оповіді. Такий тип оповіді свідчить про відсутність самоповаги в оповідача, й природно викликає у слухачів певну недовіру, а то й незадоволення розповіддю.

Крістел Оехлманн описує приклад реалізації першого етапу навчання наративного мистецтва майбутніх соціальних педагогів, які в межах реалізації наративного проекту повинні були оповідати дітям різні історії. Тільки невеликій частині вдалося самостійно створити такі оповідання. Більшість учасників проекту, відразу відмовилася від цього, аргументуючи свій вибір відсутністю такого досвіду (за їх словами, навіть у дитинстві їм нічого усно не розповідали). Натомість вони запропонували записати власні оповідання й потім відтворити їх за допомогою мультимедійних засобів або прочитати їх. Коли прийшов час виступати перед дітьми, ситуація склалася таким чином: спочатку студенти безпорадно приглядалися до реакції дітей на пропозицію прочитати їм історію з книги й почали відкривати книги. У цей час діти без особливого інтересу почали розпорошувати свою увагу на більш цікаві, на їх думку, речі. Та все ж, коли студентам вдалося, зрозумівши помилку, пересилити свої фобії, й почати оповідь своїми словами, запанувала жива, творча атмосфера: з'явився контакт із дітьми, відкрився простір для фантастичних уявних подорожей, зустрічей із безпосереднім простором досвіду іншої людини [4, 30].

Переважна частина студентів, маючи велике бажання й докладаючи справжні зусилля, потребувала довготривалого процесу навчання долати чергові труднощі й стани пригніченості, учитися мислити позитивно. Важливим на цьому етапі було застосування методів створення студентами власних оповідей і тривалого вправляння в оповіданні цих оповідей іншим людям. Застосування таких методів дало студентам можливість краще пізнати, зрозуміти один одного, почати довіряти собі та іншим. Довіра виникла як результат особистісної внутрішньої зміни того, хто оповідав власну історію. Оповідаючи студенти могли створити кращий образ своєї неповторної особистості, почали краще розуміти себе, що у свою чергу, дозволило їм відчути більшу свободу та сміливість у контактах з іншими людьми й надало аутентичності їх оповіданням. Це також дозволило студентам переконатися на власному досвіді, яку потужну позитивно трансформуючу силу має для людини оповідання [4, 31]. Це був непростий, довготривалий процес, але його дуже потрібним, цінним результатом стало сформоване відчуття довіри до себе й відкриття власного потенціалу креативності.

Результати проведеного дослідження показали, що відсутність наративного досвіду й стани тривожності, що виникають під час розповіді історій, переживають не тільки студенти, а й досвідчені вчителі, дорослі люди в цілому, у яких вже сформувалася непорушна впевненість у власній неспроможності складати й оповідати досконалі історії, хоча для людини це є природним процесом. Крістел Оехлманн наголошує, що втрата власної самоідентичності й довіри до себе в значної частини сучасних людей набуває загрозливих форм. Дорослі люди часто навіть не розуміють, яку велику кількість надзвичайно цікавих оповідань з щоденного життя вони можуть розповісти, що кожна людська екзистенція має свою цінність, є неповторною та багатою на досвід спостережень, зустрічей, розв'язання проблем, конфліктів, ідей та емоцій, і вона стає ще яскравішою, барвистішою, коли її особисто переповідають іншим.

Крістел Оехлман виокремлює п'ять принципів навчання наративної майстерності (мистецтва оповідання). Схарактеризуємо їх.

Перший принцип – «Зовнішня і внутрішня свобода від оцінювання» полягає у відмові вчителя від вживання слів і тверджень, які негативно або навіть позитивно оцінюють оповідь учня, тобто педагог дотримується нейтральної позиції [4, 34].

Цей принцип вчена сформулювала на основі власних досліджень, а також висновків, до яких прийшла професор Віола Сполін (Viola Spolin), яка займалася проблемами професійного навчання акторів і провела експериментальне дослідження з метою знаходження стратегії звільнення учня від впливу на нього результатів оцінювання. Крістел Оехлман, погоджуючись із думою професора В. Сполін, підкреслює актуальність висловлених нею думок: «Слід уникати всіх тих слів..., які атакують особистість або роблять учня залежним невільником від оцінки вчителя… Педагог не повинен не робити висновків за інших, стверджувати, що є добре, а що погане, оскільки не існує абсолютно істинної або хибної дороги розв'язання тієї чи іншої проблеми: досвідчений учитель може знати сто способів вирішення даної проблеми, але учень також може запропонувати розв'язання номер сто один… Формулювання оціночних суджень учителем обмежує учням їх власне переживання реальності, а також отримання досвіду, бо в процесі такого оцінювання, учень щільно замикається в собі й перестає бути відкритим до отримання нового, різнопланового досвіду» [4, 20].

Такий підхід вимагає від учителя усвідомленого, постійного й послідовного самоконтролю під час застосування загальноприйнятих

методів схвалення й заперечення. Слід зрозуміти, що оцінювання полягає не тільки у виставленні балів, а й у вербальних і невербальних способах поведінки педагога, при трактуванні ним оповіді учня.

Другий принцип – «Відмова від ієрархії, норм і правил» визначає вільний перебіг наративного процесу без жорсткої регламентації та підпорядкування встановленим правилам і нормам [4, 34].

Традиційний навчальний процес відбувається шляхом послідовного проходження формальних етапів і регламентується при цьому певними нормами, правилами й критеріями. Учні, як учасники процесу, дотримуються певних правил та інструкцій. Для навчання наративного мистецтва підхід жорсткої регламентації є неприйнятним.

Спроба Крістел Оехлманн виробити й застосувати певні критерії «хорошої» оповіді, показала, що намагаючись забезпечити відповідність створених оповідей окресленим вимогам, студенти, які були хорошими нараторами, почали, створюючи оповідь, допускати повторення, рутинність у підходах до створення історій, а студенти, які мали занижену самооцінку й труднощі у створенні оповіді, взагалі виключились з цього процесу, оскільки, нові формальні вимоги й створений ними тиск, збільшили їх невпевненість і мінімізували їх спроби й зусилля. Учена зробила висновок, що ні процес підготовки до створення оповіді, ні процес розповідання історії не повинні підлягати жорсткій регламентації. Правила поведінки на всіх етапах навчання мистецтва наративу встановлюються колегіально, після групового обговорення й передбачають толерантне ставлення до всіх учасників навчального процесу.

За такого підходу кожен студент отримує свободу розповіді, тобто її зміст, форма, тривалість, емоційна напруженість визначається автором відповідно до його індивідуальних особливостей. Тільки за бажанням оповідача висловлюються рефлексії, побажання чи рекомендації. Учена наголошує, що ефективність наративного навчання полягає в індивідуальному розвитку людини, наполегливій праці над самовдосконаленням, зміцненні відчуття власної цінності й пошуку джерел власної креативності.

Третій принцип – «Творення атмосфери довіри» – стверджує важливість позитивної самооцінки, що забезпечує спонтанність і природність наративу [4, 35].

Важливою засадою навчання мистецтва наративу є розвиток умінь, слухати власну інтуїцію, стимулювати спонтанність, як «момент особистої свободи зустрічі з реальністю, яку сприймаємо, досліджуємо та діємо в ній. У цій реальності аспекти нашого особистого функціонування становлять

органічну цілісність. Це є момент прозріння, набуття досвіду й креативного відкриття себе» [4, 35]. Довіра до себе є надзвичайно важливим чинником у навчанні мистецтва творення оповідань. Якщо наратив твориться на основі почуттів довіри, безпеки, свободи й радості, то кожна нова стадія в цьому процесі надає особливих стимулів саморозвитку, самопізнанню й самоствердженню.

Четвертий принцип, визначає домінування валідності процесу над результатом і має метафоричну, образну назву – «Визнання процесу за мету» [4, 36].

Цей принцип визначає, що процес створення наративу, включення особистості в креативну діяльність має власну педагогічну цінність, тобто як справедливо стверджує Крістел Оехлманн «Процес є важливішим за результат, і кожний окремий фрагмент шляху, який нам потрібно буде пройти, формується з потужного струменя нашої креативної комунікативної енергії… Тож вільно і без страху віддамо себе процесу створення оповідань» [4, 36].

П’ятий принцип «Засадою наративу є демократичність» – окреслює визначальними демократичні підходи до створення, манери оповіді та висновків наративу [4, 36].

Слід зауважити, що навчання мистецтва наративу передбачає реалізацію варіативної мозаїки форм, методів, стратегій якогось головного напряму чи шляху. Визначаючи людину як наративну особистість, Крістел Оехлманн зазначає, що «кожен студент у ході навчання йде своєю дорогою, яка може кардинально відрізнятися від інших, але передбачає власну переконуючу правду» [4, 36]. Такий підхід, у свою чергу, призводить до того, що оповідач знайомиться з характером слухачів, оповідаючи їм, пізнає їх як партнерів. Ділячись знаннями про свої переживання, пережитий досвід повністю усвідомлює, що кожен зі студентів має повне право на власні погляди, неповторний досвід і свій шлях саморозвитку. Окреслені п’ять принципів Крістел Оехлманн поклала в основу розробки моделей, стратегій та методів навчання мистецтву оповіді.

На основі проведеного експериментального дослідження, у ході викладання наративного курсу Крістел Оехлман сформулювала очікувані навчальні результати в ієрархічній послідовності, що визначає їх важливість для дослідника:

1. Розвиток довіри до самого себе: оволодіння стратегією, яка уможливлює розповідь про свій внутрішній світ, що ґрунтується на почутті безпеки й особистісній компетентності; сміливість виявлення власних почуттів, створення уявних образів, та їх вираження власними словами.

2. Розвиток довіри до слухачів, що виявляється в здатності оповідати власні історії й слухати оповіді інших, що уможливлює процес звільнення від почуття внутрішньої ізоляції, стереотипних суспільних ролей.
3. Оволодіння методами, моделями та стратегіями, наративу на конкретно визначені теми, уміння застосовувати допоміжні наративні засоби [4, 27].

Отже, мистецтво оповіді Крістел Оехлманн є педагогічною системою, що ґрунтується на принципах демократичності, гуманістичності, індивідуалізації, креативності, рефлективності, діалогізації, толерантності й акцептації. На нашу думку, найпотужнішим результатом педагогічної системи Крістел Оехлманн є стимулювання процесів самопізнання, саморозвитку особистості залученої до освітніх наративних практик.

Висновки. Таким чином, мистецтво оповіді актуалізує проблему збереження та розвитку особистісної неповторності людини, учить суспільної чутливості, умінню слухати себе та інших людей, будувати стосунки на взаєморозумінні та повазі один до одного є важливим компонентом професійної підготовки вчителя. Наративний підхід у навчанні потребує створення особливої атмосфери довіри й толерантності, яка стимулює креативність, процеси самопізнання й саморозвитку. На наш погляд, саме застосування методів наративної майстерності в навчанні повинно сприяти появі особливих стимулів до самопізнання й самоствердження особистості. У цьому аспекті подальшого вивчення та розвитку потребують питання розробки й застосування моделей і стратегій наративної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bruner J. Life as Narrative / J. Bruner // Social research. – 2004. – Vol. 7. – № 3. – P. 691–710.

2. Linne Ag. Time, space and narrative: a story about education research and teacher education / Ag. Linne // Five Professors on Education and Democracy. – Orebro University, 2004. – P. 35–62.

3. Ricoeur P. Time and Narrative / P. Ricoeur. – USA : University of Chicago Press, 1984. – 195 p.

4. Oehlmann C. O sztuce opowiadania / C. Oehlmann ; red. nauk. serii: prof. zw. dr. hab. Boguslaw Sliwerski. –Krakow : Wydanie Impuls, 2012. – 330 s.

5. Лещенко М. П. Педагогічна майстерність: використання наративних методик у професійному розвитку вчителя / М. П. Лещенко // Концептосфера педагогічної аксіології : матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» / Авт. ідеї і упор. Т. П. Усатенко – Київ – Ніжин, 2010. – С. 115–126.

6. Черемних К. О. Наратив як категорія сучасного соціогуманітарного дослідження: епістеміологія, методологія, інструмент / К. О. Черемних // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. / Ін-т соц. та політ. психології АПН України, АПН України. – Київ, 2009. – Вип. 22 (25). – С. 189–195.

7. Мараховська Н. Використання наративу як способу формування професійної ідентичності вчителів іноземної мови / Н. Мараховська // Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ /Дрогобиц. держ. пед. ун-т. ім. І. Франка. – Дрогобич, 2011. – Вип. 23. Педагогіка. – 2009. – Вип. 2. – С. 134–146.

8. Дем'яненко Ю. О. Наратив як засіб об'єктивації досвіду особистості / Ю. О. Дем'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психологіїї ім. Г. С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2008. – Т. 10, Ч. 1. – С. 148–156.

9. Копотун М. М. Наративний метод вивчення життєвого цілепокладання студентської молоді / М. М. Копотун // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. / Ін-т соц. та політ. психології АПН України, АПН України. – Київ, 2009. – Вип. 22 (25). – С. 167–173.

РЕЗЮМЕ

Тимчук Л. И. Зарубежный опыт применения нарративных методик: искусство повествования Кристел Оехлманн.

В статье идет речь об использовании нарративных методик в зарубежных образовательных практиках как составляющей личностно-креативной парадигмы подготовки будущих педагогов. Анализируется опыт преподавания искусства нарратива в высших учебных заведениях, в частности, авторского курса «Искусство повествования» немецкого профессора Кристел Оехлманн. Рассмотрена структура курса, включающего четыре функционально связанные составляющие: «Рассказ о самом себе», «Свободный рассказ», «Новые рассказы», «Вечное искусство повествования»; охарактеризованы этапы его реализации. Определены пять принципов обучения нарративного мастерства.

***Ключевые слова**: искусство нарратива, нарративное мастерство, опыт, курс, структура, принцип.*

SUMMARY

Tymchuk L. Foreign experience of narrative methods: art of storytelling by Christel Oehlmann.

The article deals with the using of narrative methods in foreign educational practices as a part of personal-creative paradigm of future teacher's training. Experience of art narrative teaching in higher education institutions, particularly the author's course «Art of storytelling» by German professor Christel Oehlmann are analysed. The structure of the course, which includes four functionally related components: «Story about yourself», «Free storytelling», «New stories», «Eternal Art of Storytelling» is described; stages of its implementation are characterized.

The course of the narrative art is interactive and includes a system of practical classes and trainings. According to its purpose the course covers a wide range of people: future teachers, educators, therapists, social workers, priests and parents, grandparents, all of those who communicate with children. The aim of the course is learning to create, to tell different stories, fairy tales, narratives, for all those who want to know themselves, to open sources of their own creativity, determine their creativite potential in telling stories, learn about themselves something new.

Five principles of the narrative skills are defined: the first principle – «External and internal freedom from assessment»; the second principle – «Rejection of hierarchy, rules and regulations»; the third principle – «Creating an atmosphere of confidence»; the fourth principle – «Recognition process as a goal»; the fifth principle – «Attribute of narrative learning is democratic».

Expected learning outcomes are formulated:

1. Development of the narrator's confidence in himself: mastering a strategy which enables appearing of the story about his inner world, based on a sense of security and personal competence, courage to identify his feelings, create mental images and its expression in his own words.

2. The trust of the audience to the narrator, which is manifested in the ability to tell his own stories, to listen other stories etc.

In this aspect design and application of narrative skill models and strategies issues require further study and development.

***Key words**: narrative art, narrative skills, experience, course, structure, principle.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.671:94(100)

В. С. Бугрій
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕАЛІЗАЦІЯ БІЛЬШОВИЦЬКОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНІЗАЦІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ГЛУХІВСЬКОЇ ОКРУГИ

У статті, на основі аналізу джерел, розкрито хід реалізації більшовицької політики українізації в загальноосвітніх навчальних закладах Глухівської округи. Встановлено, що вона, передусім, зводилася до переходу на українську мову навчання. Для цього окружною комісією з українізації систематично здійснювався облік педагогічних кадрів і для тих, хто не володів українською мовою, проводилося відповідне навчання. Завдяки цілеспрямованим зусиллям Глухівської інспектури народної освіти було повністю українізовано школи в декількох районах. При цьому процес українізації не обмежував розвиток шкіл для національних меншин у Глухівській окрузі.

***Ключові слова**: коренізація, українізація, загальноосвітня школа, Глухівська округа.*

Постановка проблеми. Масштабні суспільно-політичні зміни, що розпочалися сьогодні в Україні, передбачають глибоке оновлення патріотично налаштованими кадрами всіх галузей держави й у тому числі системи загальної освіти. Подібні процеси наша держава переживала у 20–30-х рр. ХХ ст. Тоді була здійснена ціла низка заходів, метою яких було врахування національних чинників при формуванні державного апарату; організація мережі навчальних закладів усіх ступенів, закладів культури, газет і журналів, книговидавничої справи мовами корінних національностей; глибоке вивчення національної історії, відродження й розвиток національних традицій і культури. Узагальнення цих перетворень дає можливість вірно вибудувати стратегію розвитку національного відродження та уникнути помилок на цьому шляху.

Аналіз актуальних досліджень. Наукове вивчення особливостей розбудови у 20–30-х рр. ХХ ст. національної культури та впровадження української мови в усі сфери діяльності держави починається з 1960-х років. З'являється низка наукових праць, авторами яких були Н. Горбач, І. Іваненко, В. Лозицький, П. Чирко та ін. Але радянські історики працювали тоді в складних ідеологічних умовах і змушені були замовчувати негативні явища суспільного життя. Якісно новий етап у дослідженні національного відродження 20–30-х рр. ХХ ст. починається після 1991 р. Останнім часом

цьому аспекту присвятили свої дослідження В. Борисов, М. Кузьменко, О. Удод, В. Яремчук та ін. Але здебільшого автори обходять стороною питання впровадження української мови в загальноосвітніх закладах окремих регіонів. Отже, недостатнє висвітлення даного аспекту робить необхідним подальше вивчення теми в сучасному контексті на основі нового джерельного та історіографічного матеріалу.

Метою статті є розкриття, на основі комплексу джерел, заходів по реалізації більшовицької політики українізації в загальноосвітніх навчальних закладах Глухівської округи.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою суспільно-політичних і культурних процесів 20–30-х рр. XX ст., розпочатих більшовицькою владою, була політика «коренізації», спрямована на надання народам радянських республік певної можливості розвивати свої національні культури й мови. В Україні політика «коренізації» отримала назву «українізації». Українізація передбачала підготовку, виховання й висунення кадрів корінної національності, видавництво газет, журналів і книг українською мовою. Але ці заходи не були самоціллю, щоб зміцнити свій вплив у республіці, партія змушена була перейти на спілкування з населенням його мовою та створювати управлінський апарат із місцевих кадрів. Причиною цього було те, що село залишалось українським за національною ознакою і не піддавалося русифікації. Наприклад, за даними окрстатбюро у 1920 р. населення Глухівщини мало такий етнічний склад: українців – 279583 – 63%; росіян – 154742 – 34,86%; євреїв – 8932 – 2,2%; інших – 612 – 0,2%; разом – 443869 (крім Путивльського та Семенівського районів) [1, арк. 3].

Освітня робота була оголошена більшовиками третім (після військового та економічного) фронтом боротьби за соціалізм, але в той же час вона стала головним плацдармом для втілення в життя політики українізації. Офіційно курс на «коренізацію» було взято у 1923 р. на XII з'їзді більшовицької партії. У його резолюції говорилося: «З'їзд рекомендує членам партії у якості практичних заходів добитися того, щоб: органи національних республік і областей будувалися переважно з місцевих людей, які знають мову, побут, звичаї відповідних народів; були видані спеціальні закони, які б забезпечували використання рідної мови в усіх державних установах, що обслуговують місцеве національне населення» [6, 716]. Але ще до того своєю постановою у вересні 1920 р. «Про введення української мови в школах та радянських установах», Раднарком УСРР оголосив українізацію шкільництва, доручивши Наркомату освіти терміново розробити план розвитку освітніх і

виховних закладів усіх ступенів і розрядів з українською мовою викладання. Для цього негайно передбачалося ввести обов'язкове її вивчення в навчально-виховних установах, зокрема в тих, що готували працівників світи. Отже, необхідно було перетворити українську мову на знаряддя комуністичної освіти трудящих мас, щоб прискорити темпи соціалістичного розвитку українського суспільства.

Політикою українізації формально керувало політбюро ЦК КП(б)У та РНК України. При Раді народних комісарів була створена Центральна Комісія українізації радапарату на чолі з Головою РНК УСРР В. Чубарем. Але фактично виконання всіх заходів переклали на Наркомат освіти України. Саме в ньому й був сформований центр українізації, до якого входили Г. Гринько, М. Скрипник, О. Шумський, М. Яворський та ін. Наркоматом була розроблена програма переходу на викладання українською мовою в різних типах навчальних закладів. Для практичної реалізації розроблених заходів на місцях створювались окружні та районні комісії з українізації. Була запроваджена й посада Окружного інспектора з українізації.

Порубіжне становище Глухівщини зумовило зросійщення всіх сфер життя, у тому числі й освіти. Для досягнення українізації школи необхідно було забезпечити її кваліфікованими вчительськими кадрами. Для того, щоб допомогти вчителям оволодіти українською мовою створювалися державні курси. Наприклад, «Програма по українізації радянського апарату Чернігівської губернії» (до складу якої входила й Глухівщина) передбачала трьох та дев'ятимісячні курси. Тримісячні курси велися за двома предметами: українська мова – 70 лекцій; українознавство – 15 лекцій [3, арк. 17]. Дев'ятимісячні курси мали дещо більше предметів з таким обсягом годин: українська мова – 70 лекцій; українознавство – 45 лекцій; історія України – 20 лекцій; економічна географія – 10 лекцій; українське письменство – 15 лекцій; разом – 160 [3, арк. 17].

Центральною Комісією українізації при РНК УСРР на чолі з В. Чубарем було розроблене «Положення про перевірку знань української мови службовців радустанов», яке включало такі пункти:

1. Перевірку проводить іспитова комісія у складі: а) урядницька комісія, б) представник місцекому, в) викладач української мови на курсах даної установи, г) представник інспектури українізації.

2. Порядок іспиту такий: а) письмова праця, б) усна перевірка.

Матеріал для письмової перевірки призначає іспитова комісія, а саме: а) приклад ділового листа, б) вільний твір на теми з радянського життя, в) диктант, який робить викладач курсів.

Усну перевірку можна проводити двома способами: а) усна доповідь на запитання Комісії в межах засвоєної програми, б) перевірка співробітника на його щоденній звичайній праці.

3. Комісія робить висновки з проведеного іспиту та складає протокол, поділяючи співробітників на такі категорії:

I. Знає добре українську мову (вільно розмовляє, вільно перекладає, грамотно пише).

II. Знає українську мову (добре перекладає з російської мови на українську і навпаки за допомогою словника, володіє мовою в межах щоденного вжитку та уміє виправляти зроблені помилки).

III. Не знає (читає, перекладає, але живою розмовою не володіє) [1, арк. 6].

Згідно з постановою ВУЦВК і РНК УСРР від 30 квітня 1925 р. виконавчий комітет Глухівської округи мав не пізніш як 1 жовтня 1926 р. звільнити з посад співробітників, що до цього часу не оволоділи українською мовою [1, арк. 10].

У подальшому створена «Глухівська Окружова комісія у справах українізації» мала систематично здійснювати облік педагогічних кадрів і для тих, хто не володів українською мовою, організовувати відповідне навчання. Для вчителів встановлювався термін, переважно один рік, щоб здійснити перехід на українську мову викладання. Про це свідчить, наприклад, «Витяг з протоколу засідання Глухівської Окружової комісії у справах українізації» від 26 грудня 1929 р. У ньому було ухвалено: «11 учителів району, які української мови зовсім не знають, але вчителюють в українських школах, на посаді залишити умовно, провівши їм повторного іспиту наприкінці навчального року» [2, арк. 5].

Про серйозність перевірки знань з української мови в учителів свідчить заява на адресу Глухівського окружового інспектора з українізації від учительки Білокопитівської школи В. Бойкової: «На перевірці з українознавства, що проводилося 6 грудня 1929 р., я була в надзвичайно нервовому стані й тому хвилювалася, наслідком чого було те, що я, даючи усні відповіді членам перевірочної комісії, подекуди вживала російських слів, а це спричинилося до помилкового враження, що ніби я не цілком задовільно володію українською мовою, між тим у дійсності це не так, бо вже з малих років, зрісши в селянській сім'ї, я розмовляла тільки українською мовою, коли ж училась у Мринській учительській семінарії, то захоплювалася українською літературою та прочитала майже всіх видатних

українських письменників. Тому я вважаю постанову комісії про віднесення мене до 2-ї категорії помилковою та прохаю Вас, шановний товаришу, виправити цю помилку й зарахувати мене до категорії першої» [2, арк. 95].

Завдяки цілеспрямованим зусиллям як свідчать «Матеріали про стан українізації» Глухівської інспектури народної освіти на 1929–1930 навчальний рік було повністю українізовано школи й політустанови в районах: Шостенському, Ярославецькому, Понорницькому» [2, арк. 34]. Такі результати, безумовно, засвідчували помітний поступ у справі розвою української національної освіти на теренах Глухівщини.

Слід зазначити, що українізація системи народної освіти не призводила до підкорення її винятково українській мові. Навпаки, вона сприяла розвиткові національних шкіл, їх фактичному розквіту в другій половині 20-х років. У положенні ВУЦВК від 6 липня 1927 р. «Про забезпечення рівноправності мов та про сприяння розвиткові української культури» вказувалося:

1. Мережу освітніх установ належить будувати так, щоб людність кожної національності мала змогу дістати початкову (школи соцвиху) освіту рідною мовою.

2. Українську мову та українознавство в усіх школах і дитячих будинках національних меншостей і російську мову в усіх школах і дитячих будинках з неросійським населенням належить викладати як обов’язкову дисципліну, відповідно до встановленого навчального плану.

3. У школах фабзавучу, робітничих курсах викладання належить провадити рідною мовою учнів. У профшколах викладання напотреб обслуговування національних меншостей.

4. Вищі шкільні заклади, за винятком призначених виключно для потреб національних меншостей, провадять свою роботу українською мовою [4, 389].

Про збереження мережі національних шкіл у Глухівській окрузі свідчать дані інспектури народної освіти: «за національними ознаками школи поділяються у такий спосіб на 1929–1930 навчальний рік: 219 – українських шкіл; 151 – російських; 3 – єврейських» [2, арк. 34].

Проте, національне забарвлення процесу українізації викликало активний спротив з боку російськомовного населення в Україні. Бажаючи за всяку ціну відстояти своє привілейоване становище, воно й надалі захищало панування російської культури. Невиконання розпоряджень української влади, саботаж, глузування з усього українського були звичайними засобами боротьби російського громадянства проти української культури. Значні

недоліки в цій справі спостерігалися й у Глухівській окрузі. Як констатувалося в тих же «Матеріалах про стан українізації» Глухівської інспектури народної освіти від 1930 р., «клуби українізовано зовсім недостатньо, роботу свою ведуть російською мовою, для прикриття прикрашають стіни портретами українських письменників, плакатами, гаслами, які бувають писані такою мішанкою, що викликають лише посміховище. Українських книжок у книгозбірнях клубів зовсім недостатньо» [2, арк. 34]. Далеко не оптимістичною була картина й у загальноосвітніх школах. Так, у ході перевірки знань української мови серед учителів Глухівського та Шостенського районів, проведеної у 1928 р., було встановлено, що вони «як слід української мови не знають. Учителі знають українську мову так: 8% – цілком достатньо, 12% – середньо, 80% – недостатньо. За абсолютне незнання української мови було знято з посади в Глухівському районі – 3 вчителі, в Шостенському – 5» [2, арк. 34]. Як пояснюють автори навчального посібника «Сумщина в історії України», такий стан справ був викликаний низкою причин. Хронічно не вистачало літератури: підручників, словників. Найскладніше становище було в учителів природничих дисциплін. Специфічність термінології призводила до нарікань як з боку учнів, так і їхніх батьків. Але попри всі негаразди, завдяки активності уряду України, процес українізації дав позитивні наслідки: була приведена у відповідність із національним складом мова викладання у школах. Проте сприятливі умови для українізації тривали недовго. Уже у вересні 1929 р. заарештували найбільш активних провідників українізації. Це поклало початок «розстріляному відродженню» [7, 335].

Перші спроби згортання українізації стали помітні вже у 1927 р., коли почалися зміни в апараті комісаріату освіти. З посади народного комісара було усунуто палкого прибічника українізації О. Шумського. Його звинуватили в тому, що перебуваючи на посаді очільника української освіти, він у своїй діяльності допускав викривлення в національному питанні. Новий керівник народного комісаріату освіти М. Скрипник, попри все, продовжив втілення в практику політики українізації. Лише після призначення на посаду народного комісара освіти у 1933 р. В. Затонського розпочався повний відхід від політики українізації. Як відзначали сумські науковці Б. Корогод та Г. Корогод на початку 30-х рр., в умовах голодомору, «під загрозою опинилися не тільки культура й мова, а саме фізичне існування нації. Українізація відійшла на задній план, забулась, а подальший період остаточно звів нанівець її і так досить скромні результати» [5, 25].

Крапка в політиці «коренізації» в Україні була поставлена у 1938 р. Саме в цьому році вийшла постанова Раднаркому УРСР про обов'язкове викладання російської мови в усіх неросійських школах, яка сприяла русифікації, і постанова Політбюро ЦК КП(б)У «Про реорганізацію національних районів та сільрад УРСР у звичайні райони та сільради», що зумовила ліквідацію національних адміністративно-територіальних утворень на території республіки. У цьому ж 1938 р. ЦК КП(б)У ухвалив постанову «Про реорганізацію національних шкіл на Україні», у якій створення навчальних закладів національних меншин кваліфікувалося як спроба буржуазно-націоналістичного впливу на дітей.

Висновки. Таким чином, вивчення державної політики українізації дає можливість стверджувати, що вона була викликана гострою необхідністю для партії більшовиків зміцнити свій вплив серед населення республіки. У загальноосвітніх закладах Глухівської округи вона за своїм змістом, передусім, зводилася до переходу на українську мову навчання. Для цього окружною комісією з українізації систематично здійснювався облік педагогічних кадрів і для тих, хто не володів українською мовою, організовувалося відповідне навчання. Для вчителів встановлювався термін, переважно один рік, щоб здійснити перехід на українську мову викладання. Завдяки цілеспрямованим зусиллям Глухівської інспектури народної освіти було повністю українізовано школи в декількох районах. Процес українізації не обмежував розвиток шкіл для національних меншин у Глухівській окрузі.

На жаль, уже наприкінці 20-х рр. розпочинається процес згортання українізації як на теренах УСРР, так і в Глухівській окрузі, а в подальшому її результати остаточно були зведені нанівець.

ЛІТЕРАТУРА

1. Держархів Сумської області, ф. Р-2322, оп. 2, спр. 142, арк. 3–12.
2. Держархів Сумської області, ф. Р-2322, оп. 2, спр. 142(а), арк. 5–95.
3. Держархів Сумської області, ф. Р-4563, оп. 1, спр. 727, арк. 17–53.
4. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
5. Корогод Б. Л. Здійснення українізації на Сумщині в 20-х роках (на матеріалах Глухівської, Роменської, Конотопської і Сумської округ): лекції з історії рідного краю / Б. Л. Корогод, Г. І. Корогод. – Суми, 1993. – 27 с.
6. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Ч. І. – М. : Госполитиздат, 1953. – 952 с.
7. Сумщина в історії України : навчальний посібник. – Суми : Мак-Ден, 2005. – 496 с.

РЕЗЮМЕ

Бугрий В. С. Реализация большевистской политики украинизации в общеобразовательных учебных заведениях Глуховской округи.

В статье, на основе анализа источников, раскрыто реализацию большевистской политики украинизации в общеобразовательных учебных

заведениях Глуховской округи. Установлено, что украинизация, в первую очередь, сводилась к переходу на украинский язык обучения. Для этого окружной комиссией по украинизации систематически велся учет педагогических кадров и для тех, кто не владел украинским языком, организовывались соответствующие курсы. Благодаря целенаправленным действиям Глуховской инспектуры народного образования были полностью украинизированы школы в нескольких районах. При этом процесс украинизации не ограничивал развитие школ для национальных меньшинств в Глуховской округе.

***Ключевые слова**: коренизация, украинизация, общеобразовательная школа, Глуховская округа.*

SUMMARY

Bugrii V. The implementation of the bolshevik policy of ukrainization in secondary schools of Glukhiv district.

In the article, based on an analysis of the sources, it was found out that an important component of the socio-political and cultural processes of the 20–30-ies of the XXth century, initiated by the Bolsheviks, was a policy of «indigenization», aimed at providing the people of the Soviet republics with specific opportunities to develop their national culture and languages. In Ukraine the policy «indigenization» was called «Ukrainization».

Educational work was declared by the Bolsheviks to be the third (after the military and economic) front of the struggle for socialism, but at the same time it became the main base for the implementation of the policy of Ukrainization. Officially the course on «ndigenization» was taken in 1923 at the XII Congress of the Bolshevik party. But even before its decision in September 1920, the Sovnarkom of the USSR announced the Ukrainization of schools, instructing the People's Commissariat of education to develop urgently a plan for the development of education institutions of all levels with Ukrainian language of teaching. By the Council of people's commissars was established the Central Ukrainization Commission. For the practical implementation of the developed activities the district commissions on Ukrainization were created in the districts. The position of District inspector on Ukrainization was introduced.

To achieve the Ukrainization of schools it was necessary to prepare qualified teachers. In Glukhiv district teaching staff was systematically assessed and for those, who did not speak Ukrainian, appropriate training was organized. There was established a period, mainly for one year, for teachers to make a transition into Ukrainian as a language of teaching.

Due to the targeted efforts of Glukhiv Inspectorate of public education all the schools in several districts were turned into Ukrainian. These results showed significant achievements in the development of Ukrainian national education on the territory Glukhiv district. It should be noted that Ukrainization of the public education system did not lead to the total use of Ukrainian and elimination of other languages. On the contrary, it contributed to the development of national schools, their actual rise in the second half of the 20-ies. The data of Inspectorate of education testify about the preservation of a network of national schools in Glukhiv district.

Besides, the Russian-speaking population of Glukhiv district, willing to defend their privileged position at any cost, further defended the dominance of Russian culture. Failure to comply with orders of the Ukrainian authorities, sabotage were the usual means of struggle against the Ukrainian culture. Significant disadvantages in this case were observed in general education. So, in the course of checking the knowledge of Ukrainian language among the teachers in two districts, held in 1928, it was found out that only 8 % know language enough. In the late 20-ies Ukrainization faded into the background, and the subsequent period finally nullified the results.

***Key words**: indigenization, Ukrainization, secondary school, Glukhiv district.*

УДК 378 (477)

А. О. Денисенко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК ФОРМ І МЕТОДІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД 60–90-Х РР. ХХ. СТ.

У статті в історико-педагогічному аспекті висвітлено питання розвитку форм і методів організації дозвілля студентської молоді в 60–90-х рр. ХХ ст. Методи культурно-дозвіллєвої діяльності розкрито в контексті підвищення дієвості роботи закладів культури, а також освітніх закладів як порталів, за допомогою яких відкриваються шляхи донесення соціально цінного культурно-виховного змісту до дітей, молоді, дорослих у період дозвілля, активізації їх саморозвитку, згуртування та заохочення до колективної творчості; форми як провідні способи організації вільного часу молоді, найважливіший компонент методики культурно-дозвіллєвої діяльності. Визначено провідні форми й методи роботи з молоддю на дозвіллі в 60–90-х рр. ХХ ст. Докладно проаналізовано розвиток молодіжних клубів і гуртків у досліджуваний період.

***Ключові слова**: форми й методи організації дозвілля, студентська молодь, клубні об'єднання, гуртки за інтересами.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах особливої актуальності набуває пошук шляхів позитивного спрямування дозвіллєвої активності студентства. Реалізація Державної національної доктрини розвитку освіти потребує створення нової цілісної системи навчання й виховання сучасного фахівця, стимулювання розвитку самостійності та творчої активності його особистості, що зміцнить демократичні основи громадянського суспільства й прискорить його становлення.

Як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», навчально-виховний процес вищого навчального закладу забезпечує можливість здобуття студентами знань, умінь, і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природній і технічній сферах, а також інтелектуального, морального, духовного, естетичного й фізичного розвитку, що сприяє вихованню соціально активної, здатної до самореалізації в суспільстві особистості. Підкреслимо, що важливу роль у цьому процесі відіграють позааудиторні форми організації молодіжної активності. У свою чергу, розвиток активності й ініціативи молоді забезпечує становлення сучасної громадської думки та суспільного руху в Україні, що є основним чинником демократизації суспільства. Досвід, набутий розвиненими державами, свідчить, що студентські неформальні рухи й дозвіллєві самоврядні об'єднання здатні ефективно виконувати низку соціальних і просоціальних функцій. Діяльність у таких сферах, як соціальна допомога, просвітницька робота, надання безкоштовних благодійницьких послуг, організація культурних, спортивних та

інших масових заходів є часто більш результативною, ніж робота спеціально призначених для цього державних структур та адміністративних органів. Тож розвиток студентської ініціативи, залучення молоді до творчої, соціально корисної активності на дозвіллі є одним із важливих векторів як регіональної, так і державної молодіжної політики України.

Вважаємо, що вивчення досвіду організації дозвіллєвої діяльності студентства в її динамічному розвитку забезпечує більш глибоке розкриття можливостей вирішення зазначених вище завдань, допомагаючи розкрити події сучасності як закономірний результат еволюційного руху людського суспільства. Аналіз конструктивного історично-педагогічного досвіду організації дозвілля студентської молоді сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців із вищою освітою, здатних творчо застосовувати в професійній діяльності новітні соціокультурні досягнення.

На нашу думку, продуктивним є звернення до аналізу досвіду організації дозвілля студентської молоді у закладах вищої освіти у 60-90-х рр. ХХ ст. – часу, коли активно відбувалося становлення різних форм та методів дозвіллєвої діяльності студентства у змінюваних соціокультурних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Питання дослідження сфери вільного часу, удосконалення шляхів і засобів організації дозвіллєвої діяльності людини неодноразово ставали об’єктом вивчення в різних наукових галузях (філософія, культурологія, соціологія, психологія, педагогіка тощо). Зокрема, з культурологічних позицій розглядають дозвілля Ю. Афанасьєв, А. Вишняк, І. Зязюн, М. Каган, Н. Крилова, В. Кудін, С. Пішун та інші вчені. Загальні проблеми організації дозвіллєвої діяльності в педагогічному аспекті висвітлено в роботах А. Бадер, О. Бойко, Л. Волобуєвої, А. Воловика, В. Воловика, О. Генкіної, Н. Котельникової, Н. Максимовської, О. Рассказової, І. Пателеєвої, І. Петрової, С. Пишун, В. Пічі, В. Постового, Г. Пруденського, І. Сидор, О. Стояна, Ю. Стрельцова, В. Сущенко, Н. Яременко та ін. С. Іконніковою, І. Мельниковим, Б. Трегубовим, К. Шульгою, Д. Половеньою, Л. Пелех обгрунтовано концептуальні засади вільного часу як чинника формування особистості студента. Наукові розвідки О. Винославської, О. Дубасенюк, О. Киричука, С. Цюлюпи, О. Якуби спрямовані на визначення умов удосконалення різних напрямів і форм позааудиторної виховної роботи вищих закладів освіти, формування у студентів культури використання вільного часу.

Проблеми організації вільного часу студентства ставали також предметом історико-педагогічного аналізу. Зокрема, ученими досліджені питання розвитку молодіжного руху (В. Головенько, М. Головатий, О. Корнієвський, В. Якушик), виховання молоді в контексті культурно-

освітнього розвитку українського суспільства (І. Білодід, І. Білоцерківський, О. Полоцький), ідеологізації виховного процесу у вищих навчальних закладах (В. Прилуцький, І. Щупак) в Україні у другій половині ХХ століття. О. Колпакова проаналізувала роль і місце просвітницьких закладів України в ідеологічній роботі з молоддю 70–80 рр. ХХ ст., удосконалення форм і методів їх діяльності. Клуб як форму досвіллєвої діяльності студентської молоді в умовах тоталітарної ідеології вивчали В. Баумштейн, А. Галаган, С. Дізель.

Аналіз праць учених дає підстави для висновку, що, попри очевидну актуальність, цілісний аналіз динаміки розвитку форм і методів організації вільного часу молоді в 60–90-х рр. ХХ ст., на жаль, у наукових працях до сьогодні відсутній.

Мета статті – проаналізувати вітчизняний досвід розвитку форм і методів організації дозвіллєвої діяльності молоді в 60–90-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Дозвілля молоді розглядається вченими (Г. Щерба, Р. Яремкевич) як сукупність занять у вільний від навчання час, за допомогою яких задовольняються потреби молодих людей у спілкуванні, груповій взаємодії, саморозвитку та самовдосконаленні в різних видах діяльності, що мають в основному відновлювальний характер. Причому, на відміну від процесу фізіологічного відновлення сил людини (фізична реабілітація, сон), дозвілля є специфічним, соціальним способом регенерації потенціалу людини. Тож дозвілля – важлива сфера розвитку особистості молодої людини, вона сприяє формуванню наукового світогляду, політичної та моральної культури молоді, її естетичних поглядів і смаків; тут виробляється вміння відстоювати ідеали й духовні цінності, підтримувати норму здоров'я [1, 78].

Визначну роль відіграє дозвілля на сучасному етапі розвитку українського суспільства, коли виховний вплив на молодь здійснюється у складних умовах зміни старих цінностей, формування нових соціальних відносин. Зміна соціальних орієнтирів, переоцінка традиційних стереотипів, усвідомлення конкуренції як масового суспільно-культурного явища та інтеграція «західних» цінностей призвели до трансформації змісту дозвілля, актуалізації його рекреаційної функції, виникнення нових форм.

Велику роль у процесі соціокультурного перетворення змісту, форм і методів дозвілля в 60–90-ті рр. ХХ ст., як і сьогодні, відігравала молодь як найбільш динамічна та відкрита до інновацій соціальна група, провідні прагнення та інтереси якої є орієнтиром сутнісної зміни діяльності, що розгортається в найбільш сприятливій для трансформацій дозвіллєвій сфері.

На нашу думку, здобутий за радянських часів досвід організації дозвілля молоді відповідає потребам сучасної молоді щодо питань

забезпечення її прагнень до спілкування, взаєморозуміння, товариської підтримки в колективі, самореалізації в групових видах дозвіллєвої діяльності на користь суспільству в контексті сучасних суспільних перетворень.

Попри поширені погляди на розвиток егоцентризму й індивідуалізму сучасної молоді, спираючись на концептуальні дослідження вчених (А. Дістервег, А. Макаренко, А. Мудрик, І. Звєрєва, С. Харченко та ін.), вважаємо, що прагнення до спілкування та групової діяльності, товаришування та дружби, взаємодопомоги та самовідданості є природним для молодої людини, яка здобуває соціальний досвід саме через суспільну інтеграцію. Тож розроблені в «золотий вік» радянської педагогіки (60–90-ті рр. ХХ ст.) форми та методи організації дозвілля молоді становлять значний, майже не зрушений, пласт історико-педагогічних розвідок.

З'ясовуючи власне предмет дослідницьких пошуків, зазначимо, що методи культурно-дозвіллєвої діяльності розглядалися того часу в контексті підвищення дієвості роботи закладів культури, а також освітніх закладів, особливо педагогічних інститутів та училищ, як способи, прийоми, шляхи донесення соціально цінного культурно-виховного змісту до дітей, молоді, дорослих у період дозвілля, активізації їх саморозвитку, згуртування й заохочення до колективної творчості.

Аналіз педагогічних і методичних джерел 60–90-х рр. ХХ ст. дає підстави для узагальнення поширених на той час основних методів культурно-дозвіллєвої діяльності: змагання, театралізації, піонерські традиції, ігри, забави, імпровізації тощо. У цей час розроблялись авторські методики організації виховної роботи з дітьми та молоддю на дозвіллі, найвідомішою з яких є методика колективних творчих справ (КТС) І. Іванова [2], спрямована на згуртування колективу та творчий розвиток особистості. Серед популярних у той час інноваційних методик також слід відзначити рольові та ділові ігри, ігротеки, українські народні ігри тощо [3–7].

Досліджуваний період відзначався тим, що дозвіллєва діяльність опиралася на ґрунтовну, чітко визначену методичну основу; вибір методів і прийомів завжди залежав від змісту організації дозвілля та спрямованості діяльності закладів культури й освіти, а в їх застосуванні вимагався відповідальний і творчий підхід. Ураховувалося, що зміст культурно-дозвіллєвої діяльності виявляється в конкретних формах – способах організації вільного часу. Тож форми організації діяльності закладів культури чи освіти розглядалися як найважливіший компонент методики культурно-дозвіллєвої діяльності та один із необхідних елементів виховної роботи з молоддю.

У досліджуваний період був накопичений великий досвід використання різних засобів, методів, форм дозвіллєвої діяльності з молоддю в різних соціальних інститутах, провідними серед яких були заклади вищої освіти, що в питаннях організації роботи з молоддю здатні були конкурувати не лише із закладами культури, що часто спеціалізувалися на роботі з дорослим населенням, а й з позашкільною дозвіллєвою мережею, яка охоплювала виховним впливом, передусім, учнів шкіл.

Аналіз літератури (М. Гнатюк, О. Добринська, О. Миронюк, І. Петрова, Е. Соколов, І. Тарасенко) дає підстави стверджувати, що однією з найпоширеніших у 60–90-ті рр. XX ст. форм організації дозвіллєвої діяльності молоді була клубна діяльність. Вивчаючи динаміку розвитку зазначеної форми дозвіллєвої роботи з молоддю, підкреслимо, що на початку досліджуваного періоду в організації клубної діяльності домінував формальний підхід. Саме поняття «клуб» розглядалося переважно як будинок, у якому організуються різноманітні дозвіллєві заходи, його синонімічним визначенням можна вважати Палац молоді. Клуби забезпечували потребу молоді у змістовному проведенні вільного часу як за допомогою масових (свята, фестивалі, концерти, конкурси, творчі зустрічі), так і колективних (виховні заходи, круглі столи, семінари, диспути, обговорення) форм роботи.

Відзначимо, що ідею розвитку такої форми організації дозвілля молоді було започатковано на вітчизняних теренах ще у 20–30-ті рр. XX ст., коли разом із проектами палаців і будинків культури для трудящих виникають задуми створення будинків юного пролетаря, палаців молоді, що, зважаючи на обмеженість економічних ресурсів молодої радянської держави, так і не були втілені, а їх відсутність було компенсовано завдяки розвитку такої основної форми роботи з молоддю, як юнацькі секції при будинках і палацах культури для трудящих.

Соціальні катаклізми другої третини XX ст. зумовили те, що повернення до проблеми створення клубів для молоді відбулося лише у 50–60-ті роки, коли проектування клубів здійснювалося як за принципом централізації (створення цілих культурних центрів), так і за принципом спеціалізації (розподіл установ культури за видами й контингентом обслуговування). За даними дослідників, з появою в 1956 р. клубу молоді Петроградської сторони в Ленінграді й Одеського клубу молоді почався активний рух молодіжних клубів на теренах Радянського союзу: виникли будинки молоді в Москві, Комсомольську-на-Амурі, Цілинограді, Донецьку, Ташкенті, Ленінграді, Кишиневі, Мінську, Свердловську, Владивостоці, Краснодоні, Благовє-

щенську, Казані, Єревані [8, 49]. Починаючи з 60-х років, спостерігається розквіт діяльності молодіжних клубів, що розумілися як комплексні універсальні центри дозвіллєвої діяльності молоді, робота яких була спрямована на виконання державного замовлення щодо виховання культурної, ідеологічно свідомої, активної та ініціативної особистості. В обговоренні питань розвитку системи таких клубів завжди йшлося, передусім, про необхідність забезпечення потужності матеріальної бази: від сільських клубів до міських палаців культури та творчості, від настільних ігор (шахи, шашки, теніс) до розгалуженої мережі національного телебачення, від звичайних спортивних майданчиків до грандіозних стадіонів [9, 63–64].

Зазначені дозвіллєві структури, робота яких широко розгорнулась у 60–70-х рр. ХХ ст. й тривала протягом усього досліджуваного періоду, у 80–90-х рр. майже не змінилися стиль та методи роботи згідно з новими соціокультурними умовами та запитами молоді, тому як альтернатива їм з'явилися нові клуби, діяльність молоді в яких була менш формалізованою. Такий клуб – це соціально-культурне об'єднання молоді для духовного розвитку, творчості й відпочинку, створене за державною та суспільною ініціативою.

Подібні клуби, часто маючи мінімальну фінансову підтримку держави, організовувалися за бажанням самої молоді й були більш гнучкими в пошуку неординарних форм і методів роботи, орієнтуючись при цьому на динамічні інтереси молодих людей. Під час проведення дозвілля в таких клубах молода людина підвищувала свій культурний та інтелектуальний рівень, здобувала досвід творчої діяльності та неформального спілкування. Основною метою клубу стає виховання й самовиховання молоді на основі ініціативи, самодіяльності та творчого прояву здібностей кожної особистості. Завдання такої клубної роботи полягали в тому, щоб: організовувати соціально корисне дозвілля молодих людей, оперативно знаходити форми й застосовувати засоби культурно-масової роботи відповідно до їхніх інтересів і запитів, стимулювати суспільну активність особистості, залучати до культурно-масової дозвіллєвої діяльності, розвивати соціально-культурну творчість, забезпечувати широке спілкування молоді в результаті спільної діяльності, сприяти культурному відпочинку й розвагам.

Найбільш відомими серед молодіжних клубів 80–90-х рр. були: клуб студентської пісні (КСП) та клуб веселих і кмітливих (КВК), робота яких охопила, передусім, молодь, що навчалася у ВНЗ. Наприкінці ХХ ст. саме такі молодіжні клуби отримали поширення в Україні, оскільки в цей час потрібними стають гнучкі системи клубів, що не вимагали для оновлення й

модернізації їх роботи колосальних ресурсних вкладень, і відповідали регіональним, віковим, національним особливостям, а також максимально повно враховували у власній діяльності реалії ринкових відносин, тоді, як масштабні клубні проекти майже згорнули свою діяльність за браком фінансування. Тобто, основними осередками клубного руху поступово стали саме освітні заклади для молоді, на базі яких розгорнули свою діяльність різноманітні молодіжні клуби.

Аналізуючи питання організації молодіжного дозвілля 60–90-х рр. XX ст., необхідно також зупинитися детальніше на таких відомих, випробуваних, дієвих і популярних формах організації вільного часу, як гуртки та об'єднання за інтересами. Зазначені форми вважаємо дійсно дієвими в роботі з молоддю, оскільки, за характеристикою дослідників, вони відповідають таким вимогам: автономність і самобутність життєдіяльності; наявність провідної ідеї, яка покладена в основу кожного об'єднання й визначає основні напрями його розвитку; відкритість дозвіллєвого об'єднання, яке передбачає добровільність входження до нього, а також вільність виходу чи переходу в інший гурток; самоврядування, самоорганізація, самодіяльність; комфортний мікроклімат, стиль взаємин «на рівних», коли немає у звичному розумінні вихователів і вихованців, громадських функціонерів і виконавців [10, 8–9]. Важливою перевагою гуртків як альтернативи клубам, робота яких мала переважно масовий характер, виступали такі істотні риси їх діяльності, як порівняно невеликий кількісний склад, груповий характер взаємодії, об'єднаність їх членів спільною метою й спільними інтересами, що забезпечувала їхню більш тісну згуртованість, розвиток товариських і дружніх відносин.

Напрями та методи роботи гуртків у нашій країні складались історично. У першій половині XX ст., коли відбувалося становлення цієї форми організації дозвілля молоді, зміст гурткової роботи був спрямований на підвищення загальноосвітнього та культурного рівня широких мас населення й реалізовувався за допомогою таких занять, як: просвітницькі лекції та бесіди з естетики, історії, природничих наук, що часто проводилися з використанням наочності та прогресивних на той час технічних засобів; заняття гуртків малювання, ліплення рукоділля, ручної праці; співи в хорі, музично-літературні вечори тощо. Після затвердження 1917 року положення «Про єдину трудову школу» спрямованість гурткової роботи зазнала певних змін: зміст дозвіллєвої діяльності набув практичного характеру, робота гуртків сприяла

засвоєнню основних трудових умінь і навичок, оволодінню робочими спеціальностями, поступово фаховий характер гуртків замінився нескладною творчою працею [11, 19–20, 70]. У середині 20-х років ХХ ст. виникли перші позашкільні заклади – осередки гурткової діяльності, робота яких мала централізований комплексний характер і була спрямована на організацію дитячої творчості в галузі техніки, мистецтва, сільського господарства тощо.

Згодом у гуртках почали створюватися творчі колективи, дозвіллєва діяльність яких організовувалася з елементами вигадки, новизни. Робота таких гуртків була спрямована на отримання молоддю додаткових знань, виховання творчих якостей і розвиток художніх, науково-дослідних, організаторських здібностей, умінь і навичок.

Найбільшого поширення в досліджуваний нами період набули гуртки молодіжної творчості, професійно-предметні гуртки, гуртки прикладних навичок і вмінь студентської молоді, науково-дослідницькі гуртки.

Цікаво, що в 60 – 90-х рр. ХХ ст. актуалізувалася роль в організації вільного часу молоді різних науково-просвітницьких структур – бібліотек, музеїв, парків культури й відпочинку. Досвід діяльності бібліотек (районних, міських, обласних) з організації молодіжного дозвілля був досить різноманітним. Серед форм роботи з молоддю в бібліотеках були масові (лекції, тематичні вечори; дні інформації; книжкові виставки; дні фахівця; виставки художників, виставки рукоділля, молодіжної культури) та групові (засідання творчих об’єднань; семінари, творчі зустрічі). Найбільш поширеними формами роботи з молоддю в музеях були: екскурсії, лекції, бесіди, зустрічі з цікавими людьми, консультації музейних працівників, заняття у фондах музеїв як колективні, так і індивідуальні, робота клубів і гуртків при музеях, а також просвітницько-популяризаторські акції: виїзні уроки, бесіди, зустрічі, дні музею в школах, організація пересувних виставок; читання лекцій, організація конкурсів вікторин.

Висновки. У цілому ж, відзначимо, що протягом досліджуваного періоду відбувалася трансформація методів і форм дозвіллєвої діяльності молоді від більш формалізованих, ідеологізованих, централізованих до більш гнучких, чутливих до інтересів молоді, побудованих на принципах самокерування. У цей час було накопичено досвід організації дозвіллєвої діяльності з молоддю в різних соціальних інститутах: клубах, палацах творчості, домах культури, бібліотеках, музеях, а також закладах вищої освіти, що в питаннях організації роботи з молоддю здатні були конкурувати з осередками культури й позашкільними закладами.

Дозвіллєва діяльність базувалася на чітко визначеній методичній основі, вибір методів і прийомів залежав від змісту організації дозвілля та взагалі від спрямованості діяльності закладів культури й освіти.

Значний інтерес сьогодні становить поглиблене вивчення здобутого у 60–90-ті рр. XX ст. практично-методичного досвіду організації клубного руху молоді та гурткової роботи, що забезпечували підвищення культурного й інтелектуального рівня молоді, здобуття навичок творчої діяльності та неформального спілкування, стимулювали ініціативу молодих людей, спрямовуючи її в соціально позитивному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Щерба Г. І. Організація дозвілля відпочинку як складова молодіжної політики в Україні / Г. І. Щерба, Р. В. Яремкевич // Молодіжна політика: проблеми і перспективи : [зб. мат. IV Міжнар. наук-практ. конф. 10–11 травня 2007 р.]. – Дрогобич, 2007. – С. 40–45.

2. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М., 1999. – 122 с.

3. Картотека коллективных и познавательных ролевых игр школьников // Игры. – Вып. 1. – Челябинск : ЧГПИ, 1992. – С. 30–109.

4. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома : психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. – М. : Новая школа, 1993. – 144 с.

5. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение / В. Я. Платов. – М., 1991. – 191 с.

6. Кондратьева О. Игротека / О. Кондратьева // Учительская газета. – 1996. – 2 июня.

7. Орел Л. Українські народні ігри / Л. Орел // Початкова школа. – 1989. – № 10. – С. 29–32.

8. Бочелюк В. Й. Дозвіллєзнавство : навч.пос. / В. Й.Бочелюк, В. В.Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.

9. Мельничук О. Сучасні моделі клубних закладів для учнівської молоді / О. Мельничук // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 63–64.

10. Зотова О. Організаційно-педагогічні форми та методи позаурочної роботи / О. Зотова // Рідна школа. – 2001. – № 6. – С. 8–9.

11. Революция – искусство – дети: Материалы и документы: Из истории эстетического воспитания в советской школе : Кн. для учителя : в 2-х ч. – Ч. 1: 1917–1923. – М. : Просвещение, 1987. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

Денисенко А. О. Развитие форм и методов организации досуговой активности молодёжи: отечественный опыт 60–90-х гг. XX ст.

В статье в историко-педагогическом аспекте расскрыт вопрос развития форм и методов организации досуга студенческой молодежи в 60–90-х гг. XX ст. Методы культурно-досуговой деятельности рассмотрены в контексте повышения результативности работы центров культуры, а также образовательных учреждений как порталов, при помощи которых открываются пути донесения социально ценного культурно-воспитательного содержания детям, молодежи, взрослым в период досуга, активизации их саморазвития, сплочения и поощрения коллективного творчества; формы как ведущие способы организации свободного времени молодежи, важнейший компонент методики культурно-досуговой

деятельности. Определены ведущие формы и методы работы по организации досуга молодежи в 60–90-х гг. XX ст. Детально проанализировано развитие молодежных клубов и кружков в исследуемый период.

***Ключевые слова**: формы и методы организации досуга, студенческая молодежь, клубные объединения, кружки по интересам.*

SUMMARY

Denysenko A. The development of forms and methods of recreational activity of young people: national experience of the 60- 90 – ies of the XX-th century.

The analysis of scientific and pedagogical literature gives the reason to the author of this article to consider leisure as an important area of personal development of a young person who contributes to the scientific outlook, political and moral culture of young people, their aesthetic views and tastes; producing ability to defend the ideals and spiritual values, to support the provision of health and others. The development of the forms and methods of leisure of student youth in 60-90 years of the twentieth century are highlighted in the article due to the historical and pedagogical aspects.

The methods of cultural and leisure activities are disclosed in the context of strengthening the effectiveness of cultural institutions and educational institutions as methods, techniques, ways of communicating socially valuable cultural and educational content for children, youth and adults during leisure time, enhance their self-development, cohesion and encourage collective creativity; form as key ways of organizing leisure time of young people, the most important component of the methodology of cultural and leisure activities. The leading forms and methods of work with students at their leisure in the 60-90-s of the XX century are defined, just at a time when there was the transformation of the sphere of leisure activities of young people (the transformation of forms, from a formal, ideological centralized to a more flexible and sensitive to the interests of young people based on the principles of self-management). Leisure activity was based on clearly defined methodological basis, the choice of methods and techniques depended on the content of leisure and general direction of the institutions of culture and education.

At the mentioned period of time the accumulated experience of leisure activities with young people in different social institutions, clubs, palaces of art, culture houses, libraries, museums and institutions of higher education in the organization of work with young people were able to compete with the centers of culture and school facilities.

Considerable interest today is gained in-depth study of practical and methodological experience of youth club movement of 60-90-ies of the twentieth century that provided the enhancement of cultural and intellectual level of young people gaining skills creativity and informal communication, stimulated the initiative of young people, directing it in the positive social direction. This paper analyzes in details the development of youth clubs and groups in the period.

***Key words**: the forms and methods of entertainment, college students, club associations, hobby groups.*

УДК [378.011.3 – 051:911]«189/190»

А. С. Коджабашян
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПОЛЬОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ХІХ–ПОЧ. ХХ СТ.)

У статті висвітлено особливості розвитку професійної підготовки майбутніх географів до проведення польових досліджень у період ХІХ – початку ХІХ ст. З'ясовано, що на цей період припадає бурхливий розвиток географічної науки й освіти, який супроводжувався заснуванням низки вищих навчальних закладів, відкриттям кафедр географії та подальшим удосконаленням організації проведення польових досліджень із залученням студентів. Досліджено погляди провідних учених-природознавців щодо стану географічної освіти та важливості організації й упровадження польових досліджень у навчальні плани вузів.

***Ключові слова**: географічна освіта, професійна підготовка географа, спостереження, польові дослідження.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації вищої освіти побудова цілісної системи методичної підготовки географа неможлива без урахування успіхів і помилок минулого, без вивчення та збереження багатого досвіду підготовки географів, накопиченого педагогічними вузами нашої країни на різних історичних етапах.

На сучасному етапі розвитку освіти існує нагальна потреба здійснення системи заходів із підвищення професійної підготовки географа. Одним із шляхів підвищення виступає максимальна реалізація педагогічного потенціалу польових досліджень, які є невід'ємною складовою підготовки фахівця, що забезпечує практичне застосування набутих теоретичних знань.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням становлення та розвитку вищої географічної освіти, підготовки фахівців з географії приділяли увагу В. Єсаков, Ю. Кандиба, Я. Олійник, О. Тімець, І. Шоробура, О. Трегубенко, М. Криловець, Л. Мельничук, Є. Таможняя та ін.

Інтерес до різнобічного вивчення довкілля та значення організації й упровадження систематичних спостережень за природою у зміст навчальних закладів висловлювали Д. Анучин, В. Вахтеров, А. Герд, А. Павлов, І. Розумов, Л. Севрук та ін.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку професійної підготовки майбутніх географів до проведення польових досліджень у період ХІХ – початок ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Період ХІХ – початок ХХ ст. визначаємо другим у передісторії розвитку вищої географічної освіти. Виділення

нижньої межі цього періоду пов'язано з реформуванням освіти під впливом соціально-економічних і культурно-освітніх вимог суспільства на початку XIX ст., яке торкнулось і якості викладання природничих наук.

У географії, як і в інших галузях знання, настав етап диференціації. Особливо бурхливо відбувалося виділення з географії окремих гілок. Причиною були успіхи експериментальної науки століття. Упродовж XIX ст. фізична географія відокремлюється в самостійну галузь науки, а курс фізичної географії поступово виборював своє місце в навчальному плані навчальних закладів.

Практичні заняття в університетах із природничих наук проводили переважно в кабінетах і лабораторіях. Бурхливий розвиток природничих наук у XIX ст. вимагав пошуку таких форм навчальної діяльності, які б істотно пов'язували наукову теорію з практикою, залучали студентів до самостійних пошуків і досліджень. Саме тому в класичних університетах України запроваджуються лабораторні заняття. Наприклад, у 1870–1871 навчальному році в мінералогічному кабінеті під час практичних занять брало участь 40 чол. За свідченням вченої ради університету, результати цих практичних занять були задовільними [5, 219].

Положення першого університетського статуту 1804 р. (глава III, §24) закріпило географію як додаток до вивчення історії на відділі словесних наук, що зіграло негативну роль у розвитку географії як комплексної дисципліни, особливо її природної складової. Але вже за другим статутом 1835 р. (глава II, ст. 11) географія була виключена до другого відділення філософського факультету в складі предмету «фізика та фізична географія».

У статуті було наголошено, що викладачу природничої історії необхідно використовувати в процесі викладання матеріали місцевої природи: «…збирати трави, різні роди земель, каменів, пояснювати їхні властивості й відмітні ознаки…, бо малюнки й описи не можуть дати ясного про те розуміння» [12, 35].

Центрами наукових досліджень підготовки фахівців з різних спеціальностей, у тому числі й з географії, в підросійській Україні були Харківський (1805 р.), Київський (1834 р.) і Новоросійський в Одесі (1865 р.), які з другої половини XIX ст. стали потужними центрами розвитку наук природничого циклу. Працюючі в цих університетах, учені здійснювали географічні дослідження, і тільки наприкінці XIX ст. викладання студентам курсу географії мало вже систематичний характер.

Заснування Харківського університету пов'язано з ім'ям визначного українського просвітника, вченого-енциклопедиста, природознавця В. Каразіна, якого за широту наукових інтересів, практичну діяльність у

багатьох галузях шанувальники й сучасники назвали «українським Ломоносовим». Він освоював і вирощував нові види сільськогосподарських культур, здійснював досліди з виготовлення хімічних добрив, домагався створення мережі метеостанцій і він перший в Україні обґрунтував метеорологію як науку, стверджуючи важливість дослідження показників стану атмосфери й для географічної науки в цілому.

Структура університету включала 4 факультети: фізико-математичний, історико-філологічний, медичний і юридичний. Розрізнені суспільно-географічні дослідження першої половини XIX ст. мали переважно практичний характер і здійснювалися в руслі камеральної статистики, поширеної у Західній Європі [4, 8].

Значну роль у розвитку освіти в Україні відіграв Київський університет Св. Володимира, у навчальні плани якого фізична географія була введена з перших років його існування. На фізико-математичному відділі філософського факультету було створено кафедру фізики та фізичної географії.

У перші роки курс фізичної географії читали професори В. Чехович та Е. Кнорр, увага яких була звернена на метеорологію та викладання в цілому мало геофізичний напрям. Викладачі університету вже в перші роки його існування розпочали роботу з вивчення природних умов України [7, 7].

Розвиток природничих дисциплін нерозривно пов’язаний із діяльністю наукових і громадських природознавчих організацій того часу. Важливу роль у вивченні природи різних регіонів відіграло Російське географічне товариство. За умов активізації соціально-економічного та громадсько-політичного життя, прискореного розвитку наукової думки, значною мірою під впливом діяльності Російського географічного товариства, помічник попечителя Київського навчального округу М. Юзефович у 1850 р. порушив питання про створення «Комиссии для описания губерний Киевского учебного округа», а вже наступного року на базі Київського університету Св. Володимира було створено першу наукову інституцію, яка мала на меті комплексне дослідження великого історичного регіону України. Її завданням стало поєднання вчених цілей університету з практичною користю місцевого краю, тобто звернути край на користь науки, а науку на користь краю.

Співробітники цієї Комісії фактично започаткували регіональні статистико-географічні та краєзнавчі дослідження, виробили критерії їх програмного забезпечення. Найбільш плідною була праця впродовж першого періоду існування Комісії (1851–1854 рр.). Тоді було проведено 18 наукових засідань і видано три томи її «Праць». Останній, четвертий, том був

виданий у 1861 р. Більша частина опублікованих членами Комісії статей була присвячена флорі, фауні, мінералогії, геології та статистиці України.

У тому ж 1851 р. Російське географічне товариство рекомендувало до публікації зразок плану опису краю (418 питань), першу частину якого було присвячено опису природи. Автором цього плану був відомий учений Д. Журавський, який підкреслював особливе практичне значення вивчення природи регіону й опублікував у 1852 р. тритомник «Статистический опис Київської губернії», значну частину змісту першого тому якого присвячено опису природи регіону, її господарській оцінці та порівняльному аналізу природних ресурсів Київської губернії з іншими регіонами України.

У 1886 р. Особлива комісія за дорученням Імператорського товариства природодослідників склала «Програми й повчання для спостережень і збирання колекцій з геології, ґрунтознавства, метеорології, гідрології, нівеляції, ботаніки й зоології», які надавали рекомендації для «всіх любителів природознавства» з дослідження місцевих флори, фауни, ґрунтів, корисних копалин і геологічної будови рідної місцевості, й мали завдання розвинути у читачів «любов до природно-історичних досліджень» [9, 4]. «Програми» перевидавали неодноразово (у 1889, 1891, 1896, 1902, 1908, 1913 роках), їх активно використовували в навчальних закладах, що свідчить про значну потребу практиків у системних програмах і рекомендаціях із досліджень природних компонентів місцевості.

Винятково важливу роль в історії становлення природничих наукових товариств відіграв Перший Всеросійський з'їзд природознавців у Петербурзі. На його пленарному засіданні 4 січня 1868 р. було винесено пропозицію щодо заснування при кожному університеті Російської імперії товариства природодослідників. Це було важливим кроком у розвитку та становленні університетської географії та процесу дослідження природи. Саме наукові товариства природодослідників започаткували систематичне проведення польових досліджень у вузах країни.

У 1869 р. товариства дослідників природи були відкриті при Київському, Казанському, Новоросійському та Харківському університетах. Аналогічні товариства з'явилися пізніше при Дерптському (1887 р.), Варшавському (1888 р.) й Томському (1889 р.) університетах. Процес формування наукових товариств тривав, і у 1901 р. було створено Катеринославське наукове товариство, а в 1910 р. – Кримське товариство дослідників природи та любителів природи.

Ці товариства сприяли становленню й подальшому розвитку проведення систематичних дослідів на місцевості. Є дані про те, що

дослідження проводилися із залученням напрямків тематичного картографування, як засобу просторового аналізу інформації. Так, наприклад, з другої половини XIX ст. значна частина досліджень геологів університету була пов'язана з 10-верстною геологічною зйомкою та складанням геогностичних карт, зокрема для «Природничої історії губерній Київського навчального округу» [8].

Починаючи із середини 50-х років XIX ст. пожвавлюється діяльність учених-природознавців Київського університету Св. Володимира, яка пов'язана, насамперед, із включенням до програм циклу природничих дисциплін.

У 1855 р. у Київському університеті була заснована метеорологічна обсерваторія, створення якої зумовлювалося потребами сільського господарства, для ефективного ведення якого необхідні були більш точні знання про клімат і погоду. Ці дослідження відіграли значну роль у розвитку метеорології та кліматології в Україні.

Важливою спільною рисою всіх університетів було те, що в системі викладання продовжувало панування лекційної форми навчання. Дослідники вказують на те, що основна риса навчального процесу в університеті полягала у «вислуховуванні та розумінні лекцій, які читаються» [1, 211]. Між тим, переважна більшість лекцій університетських професорів не відзначалася глибиною змісту та достатнім теоретичним рівнем.

Незважаючи на те, що в класичних університетах України в XIX ст. активно використовувалися лекції в педагогічному процесі, було вироблено й упроваджено такі нові організаційні форми навчальної роботи, як: практичні та семінарські заняття, просемінарії, колоквіуми, спецсемінари, спецкурси та співбесіди.

Практичні заняття в університетах із природничих наук проводили переважно в кабінетах і лабораторіях. Бурхливий розвиток природничих наук у XIX ст. вимагав пошуку таких форм навчальної діяльності, які б істотно пов'язували наукову теорію з практикою, залучали студентів до самостійних пошуків і досліджень.

Організації польових досліджень значущу роль приділяв відомий природодослідник, професор Санкт-Петербурзького педагогічного інституту, а згодом університету Є. Зябловський, відомий своїми працями – «Новейшее землеописание Российской империи», «Краткое землеописание Российского государства» та «Всеобщая география Российской империи». Він відзначав, що формування уявлень про природні компоненти певної місцевості відбувається за такими напрямами: збільшення кількості розглянутих об'єктів, ширше використання планів характеристик, уточнення наявних і збір

нових даних про географічні об'єкти, видалення другорядних і помилкових відомостей, ширше використання даних дослідників і мандрівників, опис нових (приєднаних) територій. Своїм завданням Є. Зябловський вважав «не випустити з уваги предмет, про який є відомості, і описати його у своєму місці» [6, 7]. Тому, якщо перші його підручники мали прогресивне значення, то останні видання стримували розвиток географічної освіти в Росії.

Наукова робота студентів у період XIX – початку XX століття реалізовувалася шляхом виконання самостійних досліджень пошукового характеру, участі в спільних з викладачами наукових експедиціях, підготовці та захисту наукових праць на звання «кандидата», участі в роботі наукових гуртків, товариств. Така практика була поширена в Київському та Харківському університетах. Роботи деяких студентів Університету Св. Володимира, виконані в семінаріях і лабораторіях, становили значний науковий інтерес і друкувалися в «Университетских известиях».

Початок розвитку географії в сучасному її розумінні доводиться на останнє 15-річчя XIX ст. Статутом 1884 р. в університетах засновувалися кафедри географії. Це, насамперед, було пов'язано з істотним розвитком географічної науки, явним посиленням її прикладного значення й у зв'язку з цим відставанням у підготовці кадрів вищої кваліфікації.

Глибоко розумів користь географічної освіти та організації кафедр географії в університетах М. Пирогов: «При отсутствии особой кафедры для преподавания географии в университетах, нет науки, которая связывала бы отдельные отрасли естествознания и служила бы основанием для изучения истории и статистики» [3, 92].

Говорячи про доцільність відкриття в університетах кафедр географії, М. Пирогов мав на увазі, передусім, необхідність підготовки грамотних географів: «Настоятельная потребность, ощущаемая гимназиями в хороших преподавателях географии, указывает на необходимость основательной подготовки учителей в педагогических курсах. Достижение этой цели условливается открытием особых кафедр при университетах» [Там само, 92].

Відзначаючи негативну тенденцію в розвитку географічної освіти, викладач Московської практичної академії А. Тєлєгін висловлював тривогу про стан географії: «Ни одна наука не представляет такого печального явления в России, как география. Не принятая в университетах, не доведенная до полного развития в гимназиях, она остановилась на одних частностях и осуждает воспитанника заучивать множество предметов, не принадлежащих ее области» [Там само, 91].

Ідеї про виховну цінність спілкування людини з природою були розвинуті та збагачені в працях педагогів-натуралістів XIX століття.

Основоположник методики викладання природознавства як наукової дисципліни та методу практичних і лабораторних робіт О. Герд створив низку посібників з методики природознавства, у яких узагальнив форми та методи організації навчання з урахуванням взаємозв'язку наукових знань і чуттєвого сприйняття природних об'єктів та явищ. «Дослідницька та практична робота, – за ствердженням О. Герда, – повинні були озброїти молоду людину практичними уміннями взаємодії з природними об'єктами, що могли би бути застосованими нею після закінчення навчання» [2, 18].

Розробці важливих методичних аспектів організації безпосереднього сприйняття живої та неживої природи своєї місцевості під час спостережень у природі присвячено роботи Л. Севрука. Міцне осмислення результатів спостережень, на думку відомого методиста-природознавця, не лише сприяє формуванню системи природничих знань, накопиченню практичного досвіду, але і є важливою умовою розумового розвитку учнів: «Любов осяяна думкою про природу й про її вивчення, стане дорогоцінним внеском в інтелект людини на все її життя» [10, 34].

У другій половині XIX ст. українські університети, скориставшись статутом 1863 р., збільшили кількість практичних занять. У щорічних звітах міністра народної освіти про стан галузі спеціально повідомлялося про організацію практичних занять семінарів на різних факультетах. У 1870 р. було, зокрема, запроваджено семінари на історико-філологічному факультеті Харківського університету.

У 1884 р. за новим статутом на історико-філологічному факультеті Московського університету була заснована кафедра географії та етнографії, завідувачем якого став Д. Анучин. Працями багатьох років ученому вдалося закласти основи справжньої університетської географічної школи, яку відрізняло вдале поєднання широкої географічної підготовки студентів із поглибленою спеціалізацією – принцип, за яким і сьогодні будується підготовка фахівців-географів. Визначаючи завдання географії та методики її викладання, виступав проти механічного заучування набору географічних даних, не пов'язаних між собою й тим самим позбавлених сенсу та значення, і наполягав на активному використанні наочності та спостережень, що на думку Д. Анучина, активізує розумову діяльність учнів, сприяє їхньому загальному розвитку, формуванню в них необхідної суми знань [11, 38].

Наприкінці XIX ст. в університетах України створено кафедри географії, зокрема при Київському (очолював П. Броунов − автор «Курсу фізичної

географії» (1910)) та Харківському університеті (очолював А. Краснов, якому належать важливі фізико-географічні дослідження й описи Лівобережної України та степів Причорномор'я). Слід зауважити, що на початку ХХ ст. у структурі українських університетів (інститутів) не існувало географічних факультетів, така ситуація тривала аж до революційних подій 1917 року.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз джерельної бази дає підставу стверджувати, що ХІХ – початок ХХ ст. являє собою період бурхливого розвитку географічної науки й освіти.

Активний розвиток вищої школи в плані підготовки спеціалістів-предметників позитивно вплинув на процес теоретичного обґрунтування й методичного вдосконалення викладання природничих дисциплін, організації та проведення польових досліджень.

Основними організаційними формами наукової діяльності академічних штатів і студентів була науково-дослідна робота на факультетах та кафедрах університетів; наукова й видавнича діяльність; участь у роботі різноманітних наукових товариств, зокрема товариств природодослідників, наукових гуртків; книговидавнича діяльність. Державне управління науковою діяльністю університетів здійснювалося переважно адміністративними методами, свідченням цьому є детальна регламентація дій навчальних закладів, обмеження тематики наукових досліджень, жорстка цензура дослідницької та видавничої діяльності викладачів, обмеження автономії, незадовільне матеріальне забезпечення. Вищезазначене негативно впливало на розвиток професійної підготовки географів у вищих навчальних закладах і утруднювало розробку педагогами методичних аспектів організації польових досліджень майбутніх фахівців.

Перспективою подальших досліджень є з'ясування особливостей розвитку професійної підготовки майбутніх географів до проведення польових досліджень протягом ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Владимирский-Буданов М. Ф. Исторический очерк первого пятидесятилетия университета / М. Ф. Владимирский-Буданов // Тип. Имп. ун-та св. Владимира. – К., 1884. – Т. 1. – 734 с.

2. Герд А. Я. Избранные педагогические труды : сб. биограф. инф. / А. Я. Герд ; под. ред. Б. Е. Райкова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 205 с.

3. Есаков В. А. География в Московском университете : Очерки организации преподавания и развития географической мысли (до 1917 г.) / В. А. Есаков. – М., 1983. – 143 с.

4. Кандиба Ю. І. Розвиток суспільно-географічної думки в Харківському регіоні : автореф. дис. … канд. геогр. наук : спец. 11.00.13 «Історія географії» / Ю. І. Кандиба. − К., 2009. – 22 с.

5. Курило Л. Ф. Еволюція педагогічного процесу в системі університетської освіти України (XIX – початку XX ст.) / Л. Ф. Курило // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Серія «Історичні науки». – Вип. 4 : На пошану професора А. О. Копилова. – С. 208–225.

6. Никитин Н. П. К. И. Арсеньев и его роль в развитии экономической географии России / Н. П. Никитин // Вопросы географии. – 1948. – Сб. 10. – С. 3–40.

7. Олійник Я. Б. Розвиток природничо-географічної освіти і науки у Київському національному університеті / Я. Б. Олійник // Фізична географія та геоморфологія. – 2009. – Вип. 55. – С. 7–14.

8. Офіційний сайт Географічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Кафедра геодезії та картографії [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.geo.univ.kiev.ua/general-information-6.html.

9. Программы и наставления для наблюдений и собирания коллекций по геологии, почвоведению, метеорологии, гидрологии, нивелированию, ботинке и зоологи / Сост. Особой Комиссией по поручению Императорского Общества Естествоиспытателей при Императорском С.-Петербургском Университете. – С.-Петербург : Изд. Императорского СПБ Об-ва Естестовоиспытателей, 1913. – 646 с.

10. Севрук Л. С. Методика начального курса естествоведения. Книга для учащих / Л. С. Севрук. – СПб., 1902.

11. Строев К. Ф. Методические взгляды Д. Н. Анучина и его деятельность в школьной географии / К. Ф. Строев // География в школе. – 1950. – № 1. – С. 35–39.

12. Яхонтов А. А. Краеведение и школа / А. А. Яхонтов // Вопросы краеведения : сб. докладов, сделанных на Всерос. конф. научн. общ-в по изучению местного края в Москве в декабре 1921 года, созв. Академическим Центром / под. ред. В. В. Богданова. – Нижполиграф, 1923. – С. 35–43.

РЕЗЮМЕ

Коджабашян А. С. Особенности развития проффесиональной подготовки будущих географов к проведению полевых исследований (XIX – нач. XX в.).

В статье освещены особенности развития профессиональной подготовки будущих географов к проведению полевых исследований в период XIX – начала XX в. Выяснено, что обозначенный период характеризуется бурным развитием географической науки и образования, который сопровождался основанием ряда высших учебных заведений, открытием кафедр географии и дальнейшим совершенствованием организации проведения полевых исследований с участием студентов. Проанализированы взгляды ученых-естествоиспытателей о состоянии географического образования, важности создания отдельных кафедр географии, организации и внедрения полевых исследований в учебные планы вузов.

***Ключевые слова**: географическое образование, профессиональная подготовка географа, наблюдения, полевые исследования.*

SUMMARY

Kodzhabashyan A. Specifics of professional training of future geographers for the field researches (XIX – beginning of the XX century).

An article covers the specifics of professional training of future geographers for field researches in period of the XIX – beginning of the XX century. It is detected that this period is characterized by rapid development of geographical science and education, followed by foundation of several higher educational institutions, opening of geographical departments and further improvement of field researches with the participation of students.

The place of geographical discipline in education plans of the main high schools in the country is defined. The specifics of organization of practice related to nature observation is considered.

It is found out that during the XIX – beginning of the XX century the scientific work of students have been implemented by performing independent exploratory researches, participation in joint scientific expeditions with teachers and in scientific sections.

It is established that the increase of natural scientists' activity since the mid-50s of the XIX century was due primarily to the inclusion of natural sciences in the program cycle. And at the end of the XIX century teaching geography to students was already systematic.

The negative trends in geography teaching related to usage of lectures mainly, which are not very deep and instructive, and missing interaction between knowledge and practice are emphasized.

It is detected that the development of geographical disciplines are inseparably linked to the activities of scientific and nature-study organizations of that period. An important part in nature research of different regions played Russian Geographical Society which employees in fact have founded regional statistical-geographical and local researches, set up criteria of its program support.

It is defined that foundation of scientific societies has become one of the special organization form of scientific researches, and namely society of naturalists. This has caused the development and formation of geography and nature study. It is determined that teaching stuff started actively involving and encouraging students in research activities.

The viewpoints of natural scientists are analyzed, namely about study status, the importance of foundation of geographical departments, organization and involvement of field researches into education plans of high schools.

It is found out that active development of higher school in the preparation of subject teachers had a positive impact on the process of theoretical justification and methodological improvement of teaching of natural sciences, as well as organizing and conducting field researches.

***Key words**: geographical education, professional training of a geographer, observation, field research.*

УДК 355.231.1(477)«18»

С. В. Кормілець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена дослідженню питань пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу в кадетських корпусах Російської Імперії на територіях українських губерній у XIX – на початку XX сторіччя. Показано основні етапи становлення й розвитку системи навчання й виховання кадетів, наведено навчальні предмети та вимоги, які висувалися до їх викладання. Приведено приклади навчальних програм і модифікації, які відбувалися в них з плином часу та зміною керівництва держави й Головного управління військово-навчальними закладами.

***Ключові слова**: кадетські корпуси, кадети, військово-навчальні заклади, навчання, виховання, навчальні програми, навчальні плани.*

Постановка проблеми. Наукове вирішення сучасних завдань з удосконалення системи навчально-виховного процесу закладів військового профілю в Україні неможливе без урахування досвіду попередніх поколінь. Особливий науковий інтерес має вивчення організації навчально-виховної роботи в кадетських корпусах, створених на території України в ХІХ – на початку ХХ століття, де стала реальністю ідея створення освітніх інститутів військового профілю, розроблені організаційні та теоретико-методичні основи їх функціювання, втілені специфічні форми навчання підростаючого покоління.

Аналіз актуальних досліджень. Певне місце проблеми військової освіти займали в працях Г. А. Леєра. Особливу увагу автор приділяв методиці викладання у військовій школі. М. М. Головін звертав увагу на самостійну роботу й розвиток творчості учнів. Першим серйозним дослідженням, присвяченим історії кадетських корпусів, стала робота співробітника головного управління військово-навчальних закладів генерал-майора М. С. Лалаєва «Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению» [2]. Проблеми, пов’язані з підготовкою майбутніх офіцерів у кадетських корпусах, розглядались у низці дисертаційних робіт російських учених Ю. В. Ільїна, О. В. Клімашкіної, О. В. Ніколаева, В. М. Самусенка, В. О. Свиридова, Д. П. Сімашенкова, В. Ф. Струтинського, О. С. Сушанського, С. В. Федоріна. У цілому загальний історіографічний огляд засвідчив, що проблема формування й розвитку кадетських корпусів на території України не була об’єктом самостійного дослідження й не отримала системного відображення в історіографії.

Мета статті на основі аналізу джерел і наукової літератури проаналізувати й узагальнити основні концептуальні підходи щодо питань організації навчально-виховного процесу, його змісту, форм і методів у кадетських корпусах, котрі існували на території України в ХІХ – на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Система навчання й виховання кадетів зазнавала змін на кожному етапі історичного розвитку кадетських корпусів. Так, на початковому етапі формування й розвитку кадетської освіти тривалий час не існувало єдиної системи правил і вимог до навчання в кадетських корпусах, кожний корпус встановлював і використовував свої норми організації навчального процесу. Таким чином, слідуючи одній меті – створення професійного офіцерського резерву, кадетські корпуси досягали її по-різному, нерідко не погоджуючись один з одним.

Навчальна програма для кадетських корпусів уперше була створена на підґрунті досвіду кадетських корпусів Данії й Пруссії, поряд зі

спеціальними військовими предметами, були включені основи точних, природничих і гуманітарних наук.

У корпусах вивчалися «російська словесність» (мова та література), історія (у тому числі історія Стародавньої Греції й Рима, курс якої передбачав ознайомлення вихованців зі здобутками авторів античності не тільки в сучасних французьких і німецьких перекладах, але й латинською мовою), геральдика й генеалогія. Кадети навчалися верховій їзді, фехтуванню, танцям, юриспруденції, новим і стародавнім мовам. Протягом усього часу існування кадетських корпусів курс навчання й програми періодично мінялися.

До початку становлення кадетських корпусів у Російській Імперії не існувало як такої педагогічної науки, теоретичних і практичних розробок із методики викладання більшості предметів, необхідних для вивчення в кадетському корпусі. Програми навчання кадетів також не існувало, як і підручників. Навіть у Петербурзі не можна було знайти більшості книг і приладів, необхідних кадетам для навчання. Доводилося просити військових інженерів у Нарві, Ревелі, Ризі направляти в кадетський корпус книги, навчальне обладнання, лінійки, циркулі, різну амуніцію й інші предмети, необхідні для кадетів. Досвіду викладання одночасно цивільних і військових дисциплін не існувало. Усе доводилося робити вперше.

Протягом XVIII століття єдиної структурованої системи освіти в кадетських корпусах не існувало, але вже на початку XIX було поставлено й реалізовано завдання зі створення єдиної системи вимог до навчального й виховного процесу кадетських корпусів.

За правління Олександра I в 1805 р. була створена Рада військово-навчальних закладів під керівництвом Великого князя Костянтина Павловича. Саме ця керівна установа й займалась організаційними питаннями кадетських корпусів. За указом Ради в кадетських корпусах, насамперед, був уведений одноманітний режим – щодо утримання й навчання кадетів.

У кадетських корпусах активно впроваджувалися новітні здобутки педагогічної думки й досвіду того періоду. Велика увага приділялася методам наочності й експерименту. Загальна схема педагогічної методики «від наочного до практичного». У корпусах застосовувався метод проблемно-пошукового навчання, створювалися нові програми.

Згідно із загальним положенням 1830 р. освітня мета кадетських корпусів (як і інших військово-навчальних закладів) полягала в «наданні юному дворянству пристойного виховання, щоб укоренити у вихованцях правила благочестя й чистої моральності, навчивши їх усьому, що визначено для них військовим званням знати необхідно, зробити їх здатними з користю

й честю служити Государеві…» [11]. У цьому ж указі зауважувалося, що мета розумового навчання полягала в тому, щоб «збуджуючи власну діяльність розуму, витончуючи їх розумові здатності, довести їх до того ступеня знання, який потрібний, згідно з метою виховання взагалі й з розвитком у них твердого переконання в користі навчання, як джерела громадянської й суспільної чесноти; разом із тим навчання повинне мати вплив на моральність, утворюючи думки вихованців у найтіснішому зв'язку з почуттями серця та з волею людину, від яких народжуються всі її вчинки».

У 1835 році штаб військово-навчальних закладів очолив полковник Ростовцев, який взявся за поліпшення навчально-виховного процесу в кадетських корпусах, справедливо розсудивши, що для досягнення високих результатів, передусім, потрібний сильний викладацький склад. За його пропозицією для залучення у військово-навчальні заклади найбільш підготовлених офіцерів і викладачів їх оклади стали прирівнюватися до високих у ті часи окладів артилерійських офіцерів. Щоб підняти престиж служби у військових навчальних закладах, до них стали запрошувати офіцерів і генералів із гвардійських частин. Були введені більш високі оклади й для цивільних викладачів. Викладацька робота стала вважатися державною службою, і викладачам також присвоювалися певні так звані «класні чини».

Були розроблені й спеціальні правила нагородження викладачів орденами, присвоєння їм чергових класних чинів. До системи військово-навчальних закладів залучались університетські професори й викладачі, які або поєднували свою основну роботу з діяльністю в кадетських корпусах (наприклад, ад'юнкт-професор Петербурзького університету Д. І. Менделєєв викладав хімію в кадетському корпусі), або повністю переходили до військово-навчальних закладів. Усі зусилля педагогів були спрямовані на те, щоб забезпечити кадетів вищим рівнем знань. Створене в 1836 р. «Положення про службу по навчальній частині у військово-навчальних закладах», давало повну можливість забезпечити Кадетські корпуси надійним складом викладачів. Учителі приймалися на роботу після попереднього випробування. Дуже велика увага зверталася на напрям думок і точку зору з приводу вірності монархічному правлінню. Офіцери й викладачі вибирались із серйозною обачністю. Настанова 1848 р. визначила основну мету виховання в кадетських корпусах – «Християнин, вірнопідданий, добрий син, надійний товариш, скромний юнак, виконавчий, терплячий і розторопний офіцер, тобто ті з якими вихованець військово-навчальних закладів повинен переходити зі шкільної лави в ряди Імператорської армії, із чистим бажанням віддячити Государя за Його благодіяння чесною службою, життям і смертю».

Головну мету навчання Ростовцев бачив у тому, щоб «дати вихованцеві підґрунтя в науці, щоб при любові до праці, коли розум його з часом і літами, і досвідом розів'ється, він міг учити себе сам і йти далі без допомоги стороннього; для чого й потрібно всіма заходами привчати кадета до роботи самостійної, вселяючи в нього любов до праці й повагу до наук» [1]. «Не слід випускати з поля зору, – читаємо далі в настанові, – що здатності й схильності вихованців, як і взагалі всіх людей, не однакові, а тому в усіх науках у міру можливості (у мовах і мистецтві неодмінно), розподіляючи викладання по класах, не стримувати тих вихованців, які вириваються із загального рівня класної маси й заслуговують... іти далі й ширше предметів, програмою для їхнього класу призначених».

Згідно з навчальною програмою кадети вивчали літературу, починаючи з народження писемності на Русі. Вони повинні були проштудіювати «Російську правду», літописи Нестора, «Повчання Володимира Мономаха», «Слово о полку Ігоровім», вивчали історію друкарства, принципи складання словників, творчість С. Полоцького, Д. Ростовського, Ф. Прокоповича. Щоб довідатися, «як пробуджувалося почуття народної самобутності в російських людей», кадети знайомилися з ліричною й епічною поезією, з народними прислів'ями та приказками. Їм викладалися основні напрямки літературних праць письменників і поетів Франції й Німеччини. Вивчалася творчість знаменитих співвітчизників М. В. Ломоносова, А. П. Сумарокова, Г. Р. Державіна, К. Н. Батюшкова, А. С. Пушкіна, Е. А. Баратинського, М. В. Гоголя, розвиток романтизму й класицизму в літературі.

Самостійними предметами були виділені фізика, хімія, механіка, математична й фізична географія. Особливо цікавими представляються програми курсу російської словесності й історії: «... кадети вивчали літературу від початку писемності до XIX ст., знайомилися зі змістом і мовою «Російської Правди», Повістю Софронія, похвальним словом Дмитру Донському, описом подорожей у чужі краї. У третьому періоді російської словесності юнаки повинні були знати творчість Я. Б. Княжніна, Д. І. Фонвізіна, історичних письменників М. М. Щербатова, І. Болтіна, І. Голікова... У четвертому періоді давався огляд діяльності Олександра I і Миколи I у поширенні освіти в Російській Імперії... З письменників вивчалися: творчість Н. М. Карамзіна, І. І. Дмитрієва, А. І. Дельвіга, І. І. Козлова, М. Н. Загоскіна, А. Марлінського.

Історія розподілялася в класах у такий спосіб: у 3-му загальному класі – історія прадавніх азіатських і африканських народів, у 4-му класі – історія Греції й Рима, у 5-му – історія римських імператорів, історія середніх

віків до хрестових походів і російська історія до Івана III. У спеціальному відділенні нова історія й російська історія (до Петра I).»

Як бачимо, ця програма скоріше нагадувала університетську. Щоб знайти час на її вивчення, Ростовцев зважився на те, щоб скоротити кількість іноземних мов: замість двох – французької, німецької кадети повинні були вивчати одну, причому за бажанням, і треба сказати, що якість викладання іноземної мови стала вище. Так, наприклад, у кадетських корпусах був один день на тиждень, коли після занять кадети повинні були розмовляти або французькою, або німецькою між собою; у цей день влаштовувалися літературні вечори, диспути. З навчальних програм були вилучені курси біології й зоології, курс військової історії поєднувався з курсом тактики. От у такий спосіб знайшли час на велику програму з російської літератури.

На педагогічній раді були визначені основні завдання виховання кадетів: «Кадетський корпус повинен готувати фізично й духовно розвинених молодих людей, гарно вихованих у релігійно-моральному відношенні, з міцно встановленими почуттям вірності монархові й любові до Батьківщини, із твердою свідомістю військового обов'язку. Людей здатних до корпоративного єднання й товариської підтримки й разом з тим людей гідних в інтелектуальному відношенні на рівні сучасних вимог військової справи» [7].

Навчальна програма в кадетських корпусах періодично змінювалася. Основними предметами були:

1) Закон Божий, 2) російська мова й російську словесність, 3) французька та німецька мови (у деяких корпусах і англійська), 4) математика (арифметика, алгебра, геометрія, проекційне креслення, тригонометрія й початок аналітичної геометрії), 5) фізика, 6) космографія, 7) хімія, 8) географія, 9) історія, 10) законознавство, 11) краснопис і 12) малювання та креслення.

У міру розвитку кадетських корпусів навчальна програма коригувалася, у неї вносили всілякі корективи, так наприклад, «Освітній статут» 1836 року вводив наступний розподіл по класах:

Початкові класи – Закон Божий, математика, російська, французька, німецька, малювання, краснопис.

Середні класи – Закон Божий, російська мова й словесність (риторика), додатково дві іноземні мови, арифметика, алгебра, геометрія, тригонометрія, аналітична геометрія, механіка, географія, законознавство, статистика, артилерія, фортифікація, військова топографія.

Старші класи – додатково до перерахованого вище диференціальне й інтегральне обчислення й вечори літературної бесіди.

Після закінчення вивчення програмового матеріалу учні повинні були складати іспити.

З метою закріплення отриманих знань під час літніх канікул, які кадети проводили в таборах, здійснювалася геометрична практика, зйомка планів на місцевості, військові ігри тощо.

З кожного із зазначених вище предметів були розроблені особливі програми, при чому для керівництва корпусів, генерал-майором Ростовцевим була розроблена «Настанова для навчання вихованців військово-навчальних закладів», яка затверджена 24 грудня 1848 р., із власноручною Його Величності резолюцією: «Бажати треба, щоб усе було добре виконане й усіма зрозуміле не зі слухняності одного, а з розумінням» [6, 56]. Настанова 1848 р., надрукована окремою книгою в 1849 р., містила в собі, докладні вказівки щодо загальної мети виховання й навчання в Кадетських корпусах і щодо обсягу й методу викладання кожного навчального предмета.

Що стосується загальноосвітньої програми кадетських корпусів, то сучасним педагогам було б цікаво дізнатися, що в кадетських корпусах, крім уже названих предметів, викладалися такі предмети, як: цивільна архітектура, креслення ситуаційне й фортифікаційне, ліплення й малювання, історія іудейська, російська, грецька, римська, географія політична й основи математичної географії, топографія, фізика й механіка. У вивчення Закону Божого входило вивчення молитов, Священної історії, Старого й Нового завіту, пояснення богослужіння, читання Євангелія. У програму з російської мови входила граматика, риторика (вивчення відомих висловлювань), логічне мислення й міркування.

Різноманітність предметів, які вивчали вихованці кадетських корпусів, мала на меті розширити кругозір кадетів, навчити їх користуватися літературою, легко володіти мовою. У деяких випадках часте перенасичення програмового матеріалу приводило до перевантаження як психологічного, так і фізичного. Часто викладання зводилося на рівень зубріння, кадети користувалися поняттями й термінами, яких не розуміли й не могли пояснити. Для виправлення положення призначалося репетиторство, яке проводилися з усіх предметів. Методика проведення його розроблялася самим викладачем. Найчастіше заняття складалися з теоретичного опитування й практичного вирішення завдань. Цікаво, що в тому випадку, якщо кадет одержував незадовільний бал за репетиторство, його позбавляли відпустки вихідного дня, але робилося це не з метою покарання, а лише для того, щоб у вихованця був час підготуватися до здачі матеріалу. У проведенні

репетиторства був і демократичний початок, перед заняттям викладач був зобов'язаний оголосити учневі методику проведення його, час опитування кадета та їх черговість. Це сприяло максимальній ефективності проведення занять і заощадження часу, як викладачів, так і вихованців, сприяло розвитку дружніх відносин між учителем і кадетом [5].

У середині XIX століття аудиторна робота в кадетських корпусах була замінена на класну, ініціатором такої заміни був Д. О. Мілютін, який запропонував проводити всі практичні заняття на молодших курсах у військово-навчальних закладах тільки в класних відділеннях. Під час проведення класних занять використовувалися три форми навчання – викладання, опитування й демонстрація. «Учитель сприяв збагаченню учнів відомостями з навчальних предметів» [4].

В основу форми викладання була покладена лекція як основа теоретичного курсу. Завдання учнів полягало лише у сприйнятті, аналізі й запам'ятовуванні навчального матеріалу. Методика опитування за своєю суттю відповідала сучасному семінарському заняттю, в основі її лежав принцип «питання-відповідь», цей метод викладання, давав можливість не тільки перевірити знання учнів, але й стимулював розвиток дружніх відносин між учнем і викладачем. Використання наочного або демонстраційного методу частіше застосовувалося під час воєнно-польових занять або уроків з історії й тактики. Викладач міг показати зразки бойової техніки, зброї, картини, схеми битв, макети й багато чого іншого. Цей досвід і сьогодні успішно застосовується викладачами в кадетських корпусах.

Методика проведення іспиту в кадетських корпусах, теж мала свої особливості, про це ми довідаємося з «Інструкції з навчальної частини й програмах для викладання навчальних предметів у військових училищах». Іспит у корпусах XIX століття являв собою «випробування, що має на меті визначити кількість і якість знань…» [3]. На іспиті кадет зобов'язаний був продемонструвати рівень своєї підготовки й бажано кругозір своїх переконань. На іспиті зобов'язаний був бути присутнім викладач і його асистенти. На річних іспитах були присутні представники Головного управління військово-навчальних закладів і члени навчального комітету кадетського корпусу. На іспиті застосовувалася 12-ти бальна система оцінки відповіді. Вищий щабель знань відповідав 12 балам або «відмінно». Вихованець корпуса повинен був не тільки добре знати матеріал, але й уміти його послідовно й грамотно викласти, доводячи власну точку зору, засновану на вивченому матеріалі. Остаточний бал з предмету був рівний середньому: річного «репетиційного», екзаменаційного й балу за практичні заняття. Усі

підсумкові бали заносилися в «атестаційні списки» [8], у яких з обліком середнього арифметичного показника виводився «бал старшинства» учня. Саме цей бал і був важливим критерієм під час розподілу кадетів. Вихованці, що одержали найбільшу кількість балів могли самостійно вибирати військове училище для подальшого навчання.

Дуже популярний був метод «прикладу», основна суть якого полягала в застосуванні конкретної ситуації у процесі вивчення різних наук, тобто розглядалася практична сторона досліджуваних предметів, що підсилювало мотивацію навчання. Дуже важливо, що під час застосування методу «прикладу» обов'язково використовувалися практичні заняття, лекції супроводжувалися вирішенням реальних завдань.

У 1911–12 навчальних роках у кадетських корпусах змінюється методика викладання, навчальний курс вивчається за новими програмами, розробленим у період 1899–1903 рр., сутність яких полягає в застосуванні «евристичного методу» [10] (цей метод змушує учнів самостійно шукати відповіді на задані питання, таким чином, що точка зору вихованців складається не за рахунок лекційного курсу, а завдяки тривалій роботі кадета з додатковою літературою). Така методика сприяла розвитку в учнів більшої самостійності, у кадетів вироблялася навичка роботи з літературою, розширювався кругозір і світосприйняття.

У 1889 р. у кадетські корпуси була введена нова програма, що включила в курс VII класу «законознавство» [9] – основні поняття про моральність, право й суспільство, а в 1898 р. її було знову змінено. Дана програма відрізняється від попередньої, головним чином, розподілом навчального матеріалу по класах і скороченням уроків у молодших класах; програма так само містила в собі «Інструкцію лікарям», «Каталог книг для ротної бібліотеки» та «Інструкцію з господарсько-адміністративної частин військово-навчальних закладів». Циркуляр 1909–1910 навчального року вводить уточнення за курсом законознавства. На уроках розглядається роль офіцера-вихователя як керівника солдата, поняття про анархізм і соціалізм, робітниче й селянське питання, законопорядок виборів у Державну думу. Виключається з курсу молодшої школи поняття про суспільство. У програму обов'язково включався курс кримінального права, вихованці повинні були знати про злочини релігійного характеру, про державні злочини й злочини проти порядку управління.

Висновки. Таким чином, науковий прогрес наклав свій відбиток і на діяльність кадетських корпусів. Відповідно до вимог часу створювалися, змінювалися та вдосконалювалися навчальні плани, програми, висувалися

підвищені вимоги до рівня знань, стройового вишколу та фізичної підготовки підростаючого покоління. Досвід діяльності кадетських корпусів довів, що мета, поставлена у процесі їх створення була досягнута, й початкове військове навчання й виховання дало не тільки офіцерів, а й досвідчених державних службовців, котрі з честю та гідністю виконували свій обов'язок – беззаперечного служіння Батьківщині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галушко Ю. Школа российского офицера / Ю. Галушко // Русский мир – 1993. – С. 67.

2. Греков Ф. В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений / Ф. В. Греков. – М., 1910. – 216 с.

3. Ельницкий К. А Курс дидактики / К. А. Ельницкий. – СПб., 1880. – С. 173.

4. Ельницкий К. В. Курс дидактики / К. В. Ельницкий. – СПб., 1880. – С. 35.

5. Корсаков А. И. Воспоминания московского кадета / А. И. Корсаков // Русский архив. – 1879 г. – Кн. 2 № 3. – С. 304–326 ; 1880. – Кн.1 № 4. – С. 449–473 ; 1882. – Кн. 1 № 2. – С. 358–376 ; Кн. 2 № 3. – С. 304–326 ; 1880. – Кн. 1 № 4. – С. 449–473 ; 1882. – Кн. 1 № 2. – С. 358–376.

6. Линдберг А. К. Исторический очерк второго кадетского корпуса 1712– 1912 / А. К. Линдберг. – Петербург : типография Тренке, 1912. – Т. 1. – 664 с.

7. Петров П. В. Труды первого съезда офицеров-воспитателей кадетских корпусов / П. В Петров. – Спб., 1909. – С. 4.

8. РГВИА Ф. 725 Оп 53. Д.4847 Аттестационные тетради.

9. РГВИА Ф. 725 Оп. 53 Д. 4584 Учебные программы. С. 59.

10. Сытин П. Д. Военная энциклопедия / П. Д. Сытин. – СПб., 1913. – Т. 1. – С. 260.

11. Сытин П. Д. Военная энциклопедия / П. Д. Сытин. – Спб., 1913. – Т. 11. – С. 258.

РЕЗЮМЕ

Кормилец С. В. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах Российской империи в XIX – начале XX столетия.

Статья посвящена исследованию вопросов связанных с организацией учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах Российской Империи на территориях украинских губерний в XIX – начале XX веков. Показаны основные этапы становления и развития системы обучения и воспитания кадетов, приведены учебные предметы и требования, которые выдвигались к их преподаванию. Приведены примеры учебных программ и модификации, которые происходили в них с течением времени и изменением руководства государства и Главного управления военно-учебными заведениями.

***Ключевые слова**: кадетские корпусы, кадеты, военно-учебные заведения, обучение, воспитание, учебные программы, учебные планы.*

SUMMARY

Kormilets S. Features of the organization of the educational process in the cadet corps Empire in the XIX – early XX century.

This article investigates issues related to the organization of the educational process in the cadet corps of the Russian Empire in the Ukrainian provinces in the nineteenth – early twentieth century.

The basic stages of formation and development of training and education of cadets are training items and requirements put forward their teaching. The process of training and education of cadets underwent changes at each stage of the historical development of the

cadet corps. Thus, at the initial stage of formation and development of cadet education for a long time there was no single system of rules and requirements for training in the cadet corps, each corps installed and used its norms of the educational process. Thus, pursuing the same goal – creating many professional officers and reserved once, cadet corps achieved this goal in different ways, often disagreeing with each other.

The curriculum for cadet corps was first established on the grounds of experience of the cadet corps of Denmark and Prussia, and along with special military items included natural sciences and humanities. Since Peter's Table of Ranks in tsarist Russia was no hardline between military and civilian agencies, the transition from military service to civilian service or even increasing rank was not anything special. Accordingly, the system of education and training in the cadet corps was created on the basis of these features, and the number of subjects taught in them was great.

Examples of training programs are given and modifications that took place in them over the years and changes in the state leadership and the Department of military schools are revealed.

In conclusion it is noted that scientific progress has left its imprint on the activities of the cadet corps, in accordance with the requirements of the time curricula, education programs were created, changed and improved, higher requirements for skills, combat skills and physical training of the younger generation were put forward. The experience of cadet corps proved that the goal set by their creation was achieved and initial military training and education gave not only officers, but also experienced public servants who with honor and dignity fulfilled their duty of unquestioning service to the Motherland.

***Key words**: cadet corps, cadets, military education, training, studing, training programs, curricula.*

УДК 371.132: 37.09

А. А. Сбруєва, Н. Г. Осьмук
Сумський державний педагогічний
Університет імені А. С. Макаренка

ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ РЕФОРМАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ: ДОСВІД СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ

В умовах входження України до європейського освітнього простору значно зростає потреба освітніх змін, що забезпечують швидку адаптацію до нових суспільних вимог. З огляду на це, значної ваги набуває вивчення чинників, закономірностей, тенденцій реформування у сфері освіти окремих країн і регіонів періоду розвитку індустріального й постіндустріального суспільств. Об'єктом історико-педагогічного аналізу запропонованої статті є процес становлення й розвитку складових реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ століть як освітнього феномену, що ілюструє одну з можливих форм прояву педагогічно-наукової ініціативи приведення школи у відповідність до вимог життя. Методологічною основою дослідження стали основні положення сучасної теорії освітніх змін.

***Ключові слова**: реформаторська педагогіка, освітні реформи, теорія освітніх змін, критерії змін, реформаторська педагогіка як рух і система, аналіз чинників розвитку реформаторської педагогіки.*

Постановка проблеми. Сучасні темпи розвитку економіки, політики, соціальної сфери зумовлюють дедалі зростаюче значення освіченості в суспільстві. В умовах стрімких соціальних і економічних трансформацій система освіти будь-якої країни вимагає підготовки громадян, які виявляють високу адаптивність, відповідальність, здатність швидко й результативно вирішувати нестандартні завдання, демонструвати високий інтелектуально-культурний рівень.

У відповідь на кризу, що вийшла за межі систем освіти окремих країн й охопила значну їх кількість, з 90-х років ХХ століття було розпочато процеси реформування й модернізації школи. Розв'язання освітніх проблем в умовах глобалізації й інтернаціоналізації сприяло об'єднанню зусиль різних держав і стало однією з провідних ознак проведення сучасних змін. Для української освіти, що знаходиться в стані пошуку найефективніших шляхів підвищення результативності загальної середньої школи, становить особливий інтерес досвід освітніх реформ у країнах, які ми вважаємо провідними й найбільш успішними агентами глобалізації [6, 49].

Відмітимо ще декілька важливих для нашого дослідження положень. По-перше, звернення до найкращих світових здобутків є невід'ємною складовою культурно-освітніх традицій модернізації в нашого народу. Поряд із тим, така спрямованість виступає провідною ознакою компаравістичних досліджень упродовж останніх двох століть (за періодизаціями Г. Ноа, М. Екстейна та А. Новоа) [2, 6-7], що засвідчує включеність національної педагогічної думки до загальносвітового процесу вдосконалення освіти й шкільництва.

По-друге, реформування освіти з точки зору діалектичного розвитку концептів «традиція-новація» розглядається як історико-педагогічне явище, що має певні хронологічні межі й логіку становлення етапів у просторі й часі. Саме тому, вивчаючи проблеми освіти в ХХІ столітті, треба особливо уважно аналізувати історичний досвід становлення тих сучасних традицій, що у свій час характеризувалися як новації.

По-третє, фундаментальні теоретичні узагальнення реформування шкільної освіти в США, Великій Британії та Канаді сприяли становленню окремого напряму сучасної компаративістики, що отримала назву «теорії освітніх змін». У межах осмислення головних положень цієї теорії зарубіжний досвід може бути корисним у справі історико-педагогічного дослідження витоків і розвитку інновацій та здійснення сучасних перетворень в освітній системі нашої країни.

Аналіз актуальних досліджень. Історія становлення національних систем освіти нового й новітнього часу; зміст, чинники й особливості логіки їх модернізації та реформування; філософські засади й теоретичні узагальнення широкої емпіричної бази освітніх змін є об'єктом наукових інтересів когорти вітчизняних і зарубіжних учених-освітян серед яких: Н. Абашкіна, Б. Бім-Бад, Ц. Бірзеа, Л. Березівська, М. Богуславський, А. Василюк, Б. Вульфсон, О. Джуринський, Л. Ерл, Г. Корнетов, К. Корсак, С. Керр, Н. Лавриченко, Б. Левін, О. Локшина, О. Огієнко, М. Певзнер, Л. Пуховська, А. Сбруєва, М. Фуллан, Д. Хопкінс та ін.

Метою статті є аналіз чинників зародження й розвитку складових реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX століть у контексті положень сучасної теорії освітніх змін.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж аналізувати чинники зародження й розвиток складових реформаторської педагогіки, уточнимо сутнісне наповнення понять, що складають категоріальне коло нашого дослідження. Більшість вітчизняних науковців другої половини XX століття (М. Вейкшан, Н. Воскресенська, О. Джуринський, В. Кравець, З. Малькова та ін.) визначають реформаторську педагогіку як загальну назву педагогічного руху кінця XIX – початку XX століть, що дістав розвиток здебільшого в країнах Західної Європи та США і провідною ознакою якого стала вимога докорінних змін в освітній сфері. При цьому підкреслюється, що основу руху заклали численні педагогічні концепції, напрями, течії, ідеї в педагогічній думці кінця XIX ст., що сформувалися на противагу традиційній педагогіці.

Отже, загальними сутнісними ознаками тлумачення реформаторської педагогіки в історіографії другої половини XX – початку XXI століття можна визначити: альтернативність і гуманістичне спрямування педагогічної думки та рух за реформування школи й діяльність нових шкіл як практики апробації нововведень. Виявлена полікомпонентність досліджуваного феномену зумовила вживання у фаховій літературі таких визначень, як «реформаторська педагогіка», «реформаторський рух», «педагогіка реформи», «рух за вільне виховання», «нове виховання», тощо [3, 23–25]. Зазначимо, що в сучасній історико-педагогічній науці спостерігається тенденція до визначення сутності реформаторської педагогіки в декількох вимірах: як розуміння реформ, як прояв гуманістичного світогляду (вільного виховання), як нові альтернативні теорії, як практика нових шкіл [3, 25].

Найбільш близьким до нашого розуміння сутності реформаторської педагогіки слід назвати трактування досліджуваного феномену М. Певзнером, який уважає, що реформаторська педагогіка може бути

визначена «…як *система і рух*, що об'єднує різноманітність радикальних, поміркованих і комплементарних напрямів» [4], а провідними складовими досліджуваного явища виступають альтернативні педагогічні рухи (рух за художнє виховання, рух за трудову школу, рух сільських виховних будинків), реформаторські педагогічні течії та нетрадиційні освітні проекти.

Отже, пояснення феномену реформаторської педагогіки може базуватися на одночасному розумінні його як *педагогічної системи*, що виявляється в підходах до обґрунтування цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм освіти, та *педагогічного руху* педагогів-новаторів як єдності навчально-виховної, науково-дослідної та управлінської діяльності, що мала педоцентричну, антропологічну й гуманітарну спрямованість інноваційного реформаторського характеру [3, 34].

Під таким кутом зору видається можливим розглядати реформаторську педагогіку як систему. За системного підходу досліджуваний феномен трактується нами як сукупність взаємозалежних структурних компонентів: *теоретико-методологічного, технологічно-процесуального та організаційно-інституційного,* зміст яких докладніше висвітлено в таблиці 1 [3, 34–35].

Таблиця 1

Основні структурні компоненти реформаторської педагогіки

Структурні компоненти	**Зміст компонентів**
Теоретико-методологічний	Загальнонауковий фундамент, зумовлений розвитком нових філософських і психолого-педагогічних парадигм, концепцій, які стали методологічною основою реформаторських теорій, течій, напрямів та ідей у педагогіці
Технологічно-процесуальний	Оновлення організаційних, змістових, виховних і методичних складових освітньо-виховного процесу
Організаційно-інституційний	Альтернативні експериментальні навчально-виховні заклади, суспільно-громадський рух прихильників реформ, професійні організації вчителів, науково-методичні центри, регіональні й міжнародні інституції підтримки й популяризації реформаторського досвіду

На черзі трактування сутності поняття «освітня реформа». Нами було з'ясовано, що вказаний термін можна характеризувати як у широкому, так і у вузькому значенні [7, 8]. У широкому значенні він означає будь-які зміни в освітній сфері (у системі в цілому, її певних підсистемах, в окремому навчальному закладі, класі) і використовується як синонімічний до низки інших термінів. Серед них: реформа освіти, шкільна реформа, освітні зміни, удосконалення школи, інновації, модернізація освіти, трансформація освіти, тощо. Кожен із наведених термінів має певну змістову специфіку, що

визначається семантикою слова та його суб'єктивним трактуванням певним дослідником [7, 9–10]. Так, аналізуючи освітні зміни як складову освітньої політики, І. Іванюк, зазначає, що самі зміни слід розглядати як природній і постійний процес. На противагу їм, інновації та реформи є запланованими, керованими й здійснюються на різних рівнях: якщо інновація – це спроба ініціювати перетворення на мікрорівні, то реформа відбувається на макрорівні. При цьому метою інновації є поліпшення певних аспектів виховання та освіти, а реформа передбачає охоплення всієї системи освіти та здійснення впливу на владні відносини [1, 72].

Ураховуючи можливі варіанти смислового наповнення терміну «освітня реформа» ми пропонуємо класифікувати їх за позначеннями певних аспектів реформ таким чином:

відповідно до рівня освітньої системи, що є об'єктом реформи: реформа навчального процесу в класі, реформа школи, реформа освітньої системи;

відповідно до рівня освітньої системи, на якому ініціюється реформа, використовуються рівнозначно терміни «інновація» – як зміни, що ініціюються «знизу» (школою, учителем, директором) та «реформа» – як зміни, що ініціюються «згори», на політичному рівні;

відповідно до напряму, у якому розгортається реформа: реформа, що здійснюється «згори вниз» як політичний процес освітніх змін; реформа, що ініціюється школою та переростає за освітньо-політичної влади («знизу вгору») на загальну (національну, регіональну) реформу; реформа школи, що здійснюється в умовах активної взаємодії з батьками учнів, громадою, інформаційними технологіями, бізнесовими структурами, політичною підтримкою, учительською громадою;

відповідно до наступного аспекту – глибини змін – освітні зміни можуть описуватися як «удосконалення», «оновлення», «модернізація», «трансформація», «реконцептуалізація», «часткові зміни», «радикальні зміни», «зміни першого порядку» (удосконалення існуючої структури та культури школи) чи «зміни другого порядку» (радикальна перебудова структури та культури школи);

і, наостанок, відповідно до стратегій освітніх реформ, освітні зміни можна характеризувати як: структурну реформу чи реконструкцію; реформу культури школи, що впливає на здійснення навчального процесу; системну реформу; реформу, що передбачає як структурні, так і культурні зміни, тобто «реформа всієї школи» [7, 9–10].

Повертаючись до нашого визначення поняття «освітня реформа», вкажемо на ще один важливий аспект розуміння терміну у вузькому

значенні. Воно пов'язано з процесом *політико-адміністративних змін*, що ініціюється «згори» й передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, тобто, характеризує політичний вимір змін, і може мати як частковий, так і радикальний характер.

Відтак, узагальнюючи поняття *«освітня реформа» в широкому розумінні,* ми пропонуємо розглядати його як процес політико-адміністративних, педагогічних і суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема. Він може ініціюватися й поширюватися як «згори вниз» (політико-адміністративний процес), так і «знизу вгору» (педагогічний процес), ураховувати взаємні впливи чинників «зсередини» та «ззовні» (соціальний процес), включати як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти [7, 10-11].

Здійснений аналіз сутнісного наповнення поняття «освітня реформа» дає можливість розглянути феномен реформаторської педагогіки з точки зору освітньо-політичних, суспільних і педагогічних змін.

Зважаючи на те, що однією з провідних причин появи й розвитку реформаторської педагогіки була об'єктивна потреба в докорінних змінах шкільництва, й зумовлене цим розгортання феномену в умовах загального реформування систем освіти європейських та інших країн, розглянемо явище в аспекті наслідків освітньої політики тогочасних держав.

Період зародження реформаторської педагогіки (80–90-ті роки XIX століття) характеризувався у світовій педагогіці низкою реформ загальноосвітньої школи в багатьох європейських країнах і в США. Як зауважує І. Прокоп, у центрі уваги педагогів і діячів освіти цих держав залишалися спільні проблеми: суспільна роль і функції загальноосвітньої школи, створення державної системи шкільної освіти, перебудова структури управління шкільництвом, організація навчальних закладів початкового й середнього рівнів, створення спеціальних закладів для підготовки вчителів, наступність між різними типами освітніх закладів, визначення мети, завдань і змісту навчання й виховання тощо [5, 5]. Фактично, зародження реформаторської педагогіки співпало з етапом як організації органів управління освітою провідних держав, так і початком утворення загально-освітніх засад та їх законодавчого оформлення й реалізації національної освітньої політики в кожній з них. Так, Департамент освіти Англії було створено у 1856 році, у 1824 році – Міністерство народної освіти Франції, у 1817 році в Німеччині шляхом реорганізації Департамента духовних справ створено Міністерство освіти.

Вказані процеси відображали прагнення суспільства перетворити освіту на дієву галузь розвитку та прогресу кожної з країн. Підтвердженням цього стала широка підтримка передової педагогічної громадськості, окремих освітян, науковців, церковних діячів у справі вирішення проблем шкільництва. До планів організації національних шкільних систем долучились у Німеччині: К. Лахман, Г. Штефані, П. Віллауме, Альтенштейн, Фальк, Бетман-Гольверг, Гесслер; в Англії: Е. Белл, Дж. Ланкастер, І. Бентам, Дж. Ф. Кейя, В. Форстер; у Франції: М. Рібо, Ж. А. Кондорсе, А. Л. Лавуазье, В. Кузен, Ж. Феррі та ін. [там само].

Серед численних проблем, що постали в ценрі уваги різних проектів реформування шкільництва, слід підкреслити такі: організація масової елементарної школи, що забезпечувала б реалізацію права на освіту представників різних соціальних верств; утворення професійних навчальних закладів; посилення громадянського виховання в школі; збагачення змісту освіти новими дисциплінами природничого, загально-культурного та практико орієнтованого характеру тощо.

Однією з найважливіших проблем систем національної освіти європейських держав стали взаємовідносини держави й церкви, роль і місце релігії у шкільному вихованні. Боротьба за перепідпорядкування початкової та середньої освіти державі завершилася відокремленням школи від церкви. Проте, на практиці, це не означало втрату впливу духівництва на процес виховання дітей і молоді. Навпаки, в освітній політиці всіх країн Європи, релігія розглядалась як важливий засіб виховання соціальної лояльності. Тому правлячі кола підтримували співробітництво школи з духовенством [5, 8].

Результативність реформ країн європейського регіону виявилась у створенні національних систем народної освіти, пошуках напрямів і шляхів реформування самого шкільництва. Цей період характеризувався посиленням централізації управління (крім Англії) й фінансування шкіл, продовженням терміну початкової освіти, певним підвищенням рівня початкової та середньої освіти, створенням проміжних між початковою й середньою школою додаткових шкіл, і, як, наслідок – легітимізації навчальних закладів реального типу.

Проте, у кожній із національних систем освіти існували проблеми, що не були розв'язані. Так, англійська школа потерпала від недосконалості децентралізації, переповненості масової школи, утилітаризму початкової освіти, традиціоналізму класичної середньої освіти. У Німеччині церква продовжувала інтенсивно втручатися в справу народної освіти, зберігався догматизм і вербалізм у змісті й методах навчання. Французька освіта

відчутно відставала від інших західноєвропейських країн у галузі професійної освіти. Загалом, більшість законодавчих рішень і програм демократизації освіти в кінці XIX – на початку XX століття мали переважно декларативний характер і не ліквідували суперечностей між потребами життя та навчально-виховною реальністю, тим самим утворили потребу в більш суттєвих змінах, які, зрештою й спричинили появу реформаторської педагогіки.

Однак, подальші зміни ініціювалися й впроваджувалися вже тільки представниками громадсько-педагогічного руху: окремими педагогами-реформаторами, науковцями, групами освітян, що презентували: альтернативні експериментальні навчально-виховні заклади (С. Редді, Дж. Бедлі, Е. Демолена, Г. Літца, Г. Вінекена, О. Декролі, Д. Дьюї, Ф. де Васконселлоса, М. Монтессорі, Г. Кершенштейнера, М. Джонсон та ін.); суспільно-громадський рух прихильників реформ серед учителів, учених, суспільно-громадських діячів у Європі та США; професійні організації вчителів, науково-методичні центри, регіональні й міжнародні інституції підтримки й популяризації реформаторського досвіду (від «Міжнародного бюро нових шкіл» 1912 р. до Всесвітньої спілки педагогічних асоціацій 1922 р. та Міжнародного бюро освіти 1925 р.) [3, 198-199]. Держава серед «агентів змін» реформаторської педагогіки не значилася. Таким чином, особливості й наслідки освітніх реформ кінця XIX – початку XX століття та характер реформаторської педагогіки дозволяють нам визначити останню як саме *пролонгований суспільний рух* за реформування школи.

Педагогічний контекст розгортання реформаторської педагогіки потребує аналізу її і як педагогічної системи, і як педагогічного руху педагогів-новаторів.

«Ab ovo» педагогічної системи реформаторської педагогіки стало формування реформаторських течій на основі різних підходів до розуміння сутності педагогічних проблем, шляхів і методів їх розв'язання. Серед найвагоміших: вільне виховання (найвидатніші представники Е. Кей, М. Монтессорі), експериментальна педагогіка (А. Лай, Е. Мейман, А. Біне, Е. Торндайк), прагматична педагогіка (Дж. Дьюї, Е. Паркхерст,), педагогіка особистості (Г. Гаудіг, Е. Лінде,), педагогіка дії (А. Лай), соціальна педагогіка (Е. Дюкргейм, П. Наторп, Р. Зейдель), трудове й громадянське виховання (Г. Кершенштейнер), педологія (С. Холл, А. Біне).

Основу педагогічного руху реформаторів утворювала єдність навчально-виховної, науково-дослідної та управлінської діяльності, що мала педоцентричну, антропологічну та гуманітарну спрямованість інноваційного характеру. Її характерними проявами стали, по-перше: оновлення

організаційного, змістового, виховного й методичного компонентів у діяльності експериментальних навчальних закладів, а саме: включення у зміст навчання предметів природничого й соціального компонентів; використання активних методів навчання, у тому числі трудового, як основ саморозвитку особистості; диференціація та індивідуалізація навчання шляхом використання оригінальних методик; практичний, наочний, образно-емоційний характер навчання; соціалізація учнів шляхом розвитку органів самоврядування, введення практики спільного навчання дітей обох статей, різних вікових груп, розширення соціального оточення навчального закладу. По-друге, інтеграція науково обґрунтованих, практично перевірених досягнень змістових, організаційно-методичних складових освітньо-виховного процесу, що реалізовувалася через:

1. Створення нових навчальних закладів з метою реалізації авторських освітньо-виховних концепцій: Вальдорфська школа Р. Штейнера; Школа Саммерхіл О. Нейлла; сільська школа С. Френе; бременська шкільна община Г. Шаррельмана; заклад «Наш дім» Я. Корчака та ін.

2. Поява нових форм навчально-виховної роботи: техніка С. Френе, Йєна-план П. Петерсена, «Вінетка-план» К. Уошборна, дальтонський лабораторний план Е. Паркхерст тощо.

3. Взаємовплив і взаємозбагачення практики експериментальних навчальних закладів: поширення методик О. Декролі, М. Монтессорі, С. Френе, У. Кілпатріка, П. Петерсена.

4. Використання досягнень експериментального навчання в державних освітніх закладах Бельгії, Франції, Німеччини, США [3, 198–199].

Висновки. Аналіз чинників зародження й розвитку складових реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX століть у контексті положень сучасної теорії освітніх змін презентує реформаторську педагогіку як реформу школи відповідно до рівня освітньої системи; як інновації «знизу» за суб'єктом здійснення реформ; як удосконалення, оновлення, модернізацію, як одночасно та часткові й радикальні зміни відповідно до глибини змін, як реконструкцію й реформу структури школи відповідно до стратегій освітніх реформ.

Узагальнюючи викладене вище, реформаторську педагогіку можна схарактеризувати як *культурно-наукову складову освітньої реформи за її трактування в широкому розумінні.* З цієї точки зору феномен «педагогіки реформ» зумовлений як *внутрішніми* (становлення й утвердження педагогіки як самостійної науки, прирощення знань людинознавчих наук), так і *зовнішніми причинами* (вимоги економічного,

соціально-політичного життя в умовах науково технічного прогресу й поділу світу) та *ініційований* у європейських країнах переважно *«знизу»* (діяльність педагогів-реформаторів, суспільно-громадський рух прихильників реформ, регіональних, національних, міжнародних асоціацій, об'єднань тощо), *а не «згори»* (відсутність ініціативної діяльності законодавчих органів та органів управління освітою). Неготовність політичної влади підтримати інноваційний процес, що зростав «знизу вгору», і зумовила, на нашу думку, обмеженість реформаційних змін на рівні окремих експериментальних навчальних закладів, авторських методик і шкіл, поодиноких випадків регіонального впровадження, не давши змоги перерости процесу на національні реформи державної школи. Отже, історико-педагогічна рефлексія зародження й розвитку реформаційно-педагогічного руху кінця XIX – початку XX століть доводить, що результативність здійснення реформ у освіті, щонайменше, можлива лише за умов поєднання прагнень і зусиль тих, хто ініціює зміни і «згори», і «знизу».

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванюк І. В. Освітня політика : [Навчальний посібник] / Ірина Володимирівна Іванюк. – К. : Таксон, 2006. – 226 с.

2. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – С. 6–12.

3. Осьмук Н. Г. Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х – початку 30-х років XX століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталія Григорівна Осьмук. – Суми, 2011. – 270 с.

4. Певзнер М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX века : монография / М. Н. Певзнер. – Новгород : Нов. ГУ им. Я. Мудрого, 1996. – 181 с.

5. Прокоп І. А. Шкільна політика в Галичині в контексті європейських освітніх реформ XIX ст. століття : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Антонівна Прокоп. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.

6. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.

7. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

РЕЗЮМЕ

Сбруева А. А., Осьмук Н. Г. Детерминанты развития реформационной педагогики конца XIX – начала XX столетия: опыт системного аналіза.

В условиях вхождения Украины в европейское образовательное пространство значительно возрастает необходимость изменений в образовании, которые обеспечивают быструю адаптацию к новым общественным требованиям. В этой связи, особую важность приобретает изучение факторов, закономерностей, тенденций реформирования в сфере образования отдельных стран и регионов

периода развития индустриального и постиндустриального обществ. Объектом историко-педагогического анализа представленной статьи является процесс становления и развития составляющих реформаторской педагогики конца XIX – первой трети XX столетия как образовательного феномена, который иллюстрирует одну из возможных форм проявления педагогически-научной инициативы приведения школы в соответствие к требованиям жизни. Методологической основой исследования стали основные положения современной теории образовательных изменений.

Ключевые слова: реформаторская педагогика, реформы образования, теория образовательных изменений, критерии изменений, реформаторская педагогика как движение и система, анализ факторов развития реформаторской педагогики.

SUMMARY

Sbruyeva A., Osmuk N. The determinants of reformatory pedagogy of late XIX-th and early XX-th centuries: experience of system analysis

Under the conditions of entry of Ukraine into the European educational space the need for educational change that allows rapid adaptation to new social demands significantly increases. In view of this, considerable importance is attached to learning about the patterns and trends in education reform in individual countries and regions in the period of industrial and post-industrial societies. The objects of historical and pedagogical analysis of the proposed paper is a process of formation and development of the components of reform pedagogy at the end of the XIX-th and the first third of the XX-th centuries as an educational phenomenon that illustrates one of the possible forms of educational and research initiatives to bring the school into compliance with the requirements of life.

The analysis on the origin and development of the components of reformatory pedagogy at the end of the XIX-th and the first third of the XX-th centuries in the context of the modern theory of educational change allows to present the reformatory pedagogy as a cultural and scientific component of educational reform for its treatment in a broad sense, which was initiated by the «bottom» of individual teachers reformers, scholars, groups of educators.

Unwillingness of political power to support the innovative process that increased «bottom up» and caused, in our opinion, limited reformation changes at the level of experimental schools, proprietary methods and schools, individual cases of regional implementation, without giving opportunity to escalate the process of national reform public school. Consequently, historical and pedagogical reflection origin and development of the reformatory-pedagogical movement of the late XIX-th and early XX-th centuries shows that the impact of reforms in education, at least, is possible only if the aspirations and efforts of those who initiate change both «top» and «bottom».

Key words: *reformatory pedagogy, education reforms, an educational change theory, criteria changes, reformatory pedagogy as a movement and a system, the analysis of the factors of reformatory pedagogy.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3– 051:373.5.017:305

В. В. Байдала
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

ВИКОРИСТАННЯ ГЕНДЕРНОГО КОМПОНЕНТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті проаналізовані питання гендерної проблематики, процес гендернізації особистості, гендерної соціалізації. Не дивлячись на трансформаційні тенденції, сучасне українське суспільство характеризується гендерними стереотипами. Проаналізовано різні точки зору науковців щодо відсутності гармонійних відносин між дітьми шкільного віку. Визначено необхідність використання гендерного компоненту в педагогічному процесі. У світлі цього однією з функцій використання гендерного компоненту в педагогічному процесі є створення умов для розвитку самосвідомості та можливостей самореалізації кожної особистості з індивідуальним набором маскулінних, фемінних та андрогенних характеристик.

***Ключові слова**: педагогічний процес, гендерні стереотипи, заклади освіти, чоловік, жінка, гендерний компонент.*

Постановка проблеми. Слід зазначити, що соціалізація особистості як представника конкретної статі є двобічним процесом. З одного боку, особистість засвоює гендерні норми, що прийняті в оточуючому соціумі, а з іншого – активно відтворює ці гендерні норми, транслюючи їх іншим індивідам.

Аналіз актуальних досліджень. У світлі цього до основних механізмів соціалізації Ю. Гусєва [1] відносить такі, як: наслідування гендерних норм, прийнятих у соціумі; навіювання гендерних норм оточуючими; переконання індивіда в необхідності наслідування певних гендерних норм і ролей; конформність, що поділяється на зовнішню, тобто демонстрацію підкорення нормам, прийнятим у соціумі, та внутрішню, коли ці норми дійсно усвідомлюються та приймаються індивідом; ідентифікація індивіда з оточуючими представниками тієї ж статі.

Мета статті – з’ясувати особливості використання гендерного компоненту в педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу. У процесі гендерної соціалізації, що забезпечує усвідомлення людиною своєї статевої належності й поведінки протягом життя відповідно до неї, найбільш дієвими є механізми наслідування й ідентифікації. Починаючи з наслідування поведінки своїх батьків (дівчата намагаються бути більш схожими на матір, хлопчики – на батька), дитина просувається далі, обираючи нові приклади гендерної поведінки, як реальні, так і нереальні (книжкові персонажі, герої казок тощо). Навіювання гендерних норм часто використовується суспільством як

засіб впливу на його індивідів. Так, у соціумі часто навіюють гендерні стереотипи та стандарти поведінки, не спираючись на логіку та не пояснюючи причин необхідності їх наслідування.

І. Кльоцина зазначає, що саме заклади освіти надають індивіду перші уявлення про устрій соціального світу. Якщо процес гендернізації особистості являє собою засвоєння й подальше відтворення гендерного досвіду, то вищевказані заклади забезпечують засвоєння нормативів поведінки та формування власної позиції, власного ставлення до гендерних норм і стереотипів суспільства. А тому саме заклади освіти поряд з рештою важливих соціальних факторів визначають гендерну ідентичність особистості. Авторка уточнює, що гендерна соціалізація в школі являє собою процес впливу системи освіти на хлопців і дівчат таким чином, щоб вони засвоїли прийняті в даному соціокультурному середовищі гендерні норми й цінності, моделі чоловічої та жіночої поведінки [2, 185–186].

Науковці також підкреслюють, що в школі в учнів важливо сформувати соціальні вміння роботи вибір у різних життєвих ситуаціях. Причому під час реалізації цього вибору особистість повинна знайти оптимальний варіант співвідношення прийняття загальносуспільних норм, правил і вимог та відпрацюванням власної життєвої активної позиції, яка може значною мірою не узгоджуватися із загальноприйнятими стандартами. Ця вимога поширюється і на сферу гендерної соціалізації [3; 2; 4].

Слід констатувати, що тривалий час характерною ознакою вітчизняної педагогіки була «безстатевість», коли в освітній сфері функціонував єдиний уніфікований підхід у вихованні, що не враховував психологічних і соціально-рольових відмінностей між хлопчиками та дівчатами. Отже, не дивлячись на трансформаційні тенденції, сучасне українське суспільство характеризується гендерними стереотипами про основне призначення чоловіка – забезпечувати родину та професійно самореалізовуватися, та жінки – піклуватися про сім'ю та виховувати дітей. Застарілі гендерні стереотипи зводяться до рівня настанов, що значною мірою впливає на стиль життя чоловіків і жінок, незалежно від їх соціально-професійного статусу. Починаючи з молодшого шкільного віку, індивідом засвоюються гендерні уявлення та стереотипи, у результаті чого з'являється система оцінок та самооцінок, що стають основою гендерного самовизначення індивіда та його подальшого стилю гендерної поведінки.

У свою чергу, недостатнє врахування питань гендерної проблематики в суспільстві не дозволяє сучасній молоді реалізувати потенційні можливості статеворольової поведінки. Як наслідок, молоді люди схильні до

демонстрування номінальних патріархальних стереотипів. Здебільшого саме юнаки не визнають рівність статей, що суперечить усім ідеям рівних можливостей у сферах подальшої діяльності, як у соціальному плані (кар'єра, самореалізація, позиція в суспільстві), так і в професійній реалізації, коли чоловіки переважають на керівних посадах, політичних, підприємницьких і правових сферах діяльності. Сферою діяльності жінки вважається виховання, догляд, обслуговування та сім'я.

Крім того, слід відзначити, що виховання молоді знаходиться під постійним впливом зовнішніх факторів і культурних норм. Однак у сучасному суспільстві існують соціальні норми, які визначають специфіку діяльності юнаків і жінок, а це може негативно вплинути на розвиток гендерної культури молоді. Адже в такому випадку протягом усього життя матеріалом для побудову власної гендерної культури особистості виступають норми та правила, які пов'язуються із маскулінним або фемінним типом поведінки. Це зумовлює формування в особистості хибних уявлень про гендерні розбіжності між чоловіком та жінкою [5].

Очевидно, що освітні установи є своєрідним відображенням гендерної культури суспільства, а тому гендерна нерівність у суспільстві породжує гендерну нерівність у навчальних закладах. Зокрема, у науковій літературі багатьма авторами [6] відзначається відсутність гармонійних міжстатевих відносин між дітьми шкільного віку. Ця тенденція зберігається й у більш старшому віці, що викликає дисгармонію у взаємовідносинах між представниками обох статей, порушення гендерної ідентичності. А склад педагогічних колективів, у якому значно переважають представники жіночої статі, позбавляє представників чоловічої статі ділової взаємодії з чоловіками, що деформує їх соціальний досвід.

Як зазначають Н. Бочарова та С. Дьяконова [7], у школі хлопчики набувають та закріплюють досвід підкорення дорослій жінці, що призводить до виникнення специфічних типів чоловічої поведінки, або занадто фемінізованого та боязкого, або, навпаки, активно протестуючого порушника спокою. Слід також звернути увагу на посади, що займають представники статей у закладах освіти. Як правило, серед викладачів, секретарів та обслуговуючого персоналу значну кількість складають представники жіночої статі, у той час як більшість керівників – чоловічої статі. Це розподілення ролей і статусних позицій чоловіків та жінок у закладах освіти сприяє закріпленню гендерних стереотипів чоловічої та жіночої роботи та впливає на подальший вибір професійної діяльності.

Водночас О. Каменська констатує, що в сучасному суспільстві відбуваються принципові зміни, що забезпечують необхідність подальшої розробки гендерного підходу в педагогіці, а також забезпечення цілеспрямованого формування в молоді гендерної культури. Серед цих змін вона виділяє, насамперед, такі:

- перетворення егалітаризму на один із пріоритетних напрямів державної політики більшості країн світу, що примушує до переосмислення місця та ролі жінки в суспільстві;
- зміна культурних стереотипів маскулінності й фемінності, втрата ними полярності;
- злам традиційної системи гендерної стратифікації, послаблення жорсткості у визначенні жіночої та чоловічої соціальних ролей, ліквідація нормативності в традиційному гендерному розподілі праці;
- зміни в гендерних характеристиках подружньо-сімейних відносин:
  – набуття ними нових якісних властивостей: активізація егалітаризації браку та родини; взаємний внесок чоловіка та жінки в її матеріальний достаток; поширення консенсуальної, візитної форми браку й серійної моногамії;
  – поява об'єктивних змін у подружньому-сімейному статусі сучасної жін.-ки: зниження для неї ролі сім'ї як традиційної цінності, зростання значущості позасімейних цінностей (освіта, кар'єра, престиж, матеріальні доходи тощо), орієнтація на малодітність чи взагалі на бездітність тощо;
  – здійснення об'єктивних змін у подружньо-сімейному статусі сучасного чоловіка: втрата ним традиційної функції «добувача», зниження соціалізаційної ролі батьківства тощо;
  – поглиблення загальної тенденції сімейно-брачних відносин щодо зміни ціннісних орієнтацій, у центрі яких знаходиться не сімейна група, а індивід;
- переорієнтація процесу формування особистості дитини з традиційної, чітко фіксованої гендерної моделі поведінки на змішану («унісекс» як нівелювання статевих відмінностей в одязі, формах поведінки, мові тощо) або інверсійну (маскулінна модель для дівчат і фемінна модель для хлопців) моделі, що має значні негативні наслідки для суспільства;
- «безстатевість» виховання призвела до відсутності у значної частини молоді здатності до розбудови відповідальних і толерантних відносин із представниками протилежної статі, справедливого розподілу обов'язків на роботі та в домашньому господарстві [8, 212–215].

Як відзначає Г. Циганкова, у таких умовах виникає необхідність у наданні школярам допомоги, щоб вони могли впоратися з проблемами гендерної соціалізації, важливою частиною якої є гендерна самоідентифікація дитини та прийняття певної соціальної ролі, забезпеченні усвідомлення нею гендерних стереотипів та пошуку засобів їх подолання в себе та інших людей [9]. У світлі цього слід зауважити, що гендерні стереотипи являють собою стійкі уявлення, що поширені в тому чи іншому суспільстві в межах його культури та складаються на основі уявлень про очікувану поведінку й соціальний статус жінки та чоловіка. Ці уявлення закріплені в різноманітних символах, що акумулюють досвід багатьох попередніх поколінь [10].

Висновки. Отже, в існуючій соціальній ситуації деконструкція прийнятих гендерних обмежень розвитку потенціалу кожної особистості, залежно від її статі, має стати основною метою реалізації гендерного підходу в педагогіці. Як підкреслює С. Риков, гендерний підхід має на увазі гармонізацію міжстатевих відносин на основі егалітаризму як принципу рівних можливостей реалізації власного потенціалу як у чоловіків, так і в жінок. Здійснення гендерного підходу в освіті сприятиме подоланню у студентів традиційних меж у поведінці [11].

Спираючись на слова О. Мудрика, можна відзначити, що включення гендерного компонента в педагогічний процес сприятиме виникненню таких умов, за яких духовний розвиток особистості буде направлений на позитивне становлення маскулінних, фемінних або андрогінних якостей, пристосуванню молоді до реалій статевих відносин у професійній діяльності та побутовій сфері [12].

У світлі цього однією з функцій використання гендерного компоненту в педагогічному процесі є створення умов для розвитку самосвідомості та можливостей самореалізації кожної особистості з індивідуальним набором маскулінних, фемінних та андрогенних характеристик. Крім того, І. Костікова наголошує на необхідності не тільки здійснення диференційованого підходу до представників різних статей, а й позбавлення впливу від гендерних стереотипів, що суперечать особистим бажанням і схильностям особистості. На підставі своїх висновків І. Костікова вважає за необхідне організувати в школі гендерне просвітництво учнів, спрямоване на вирішення проблем гендерної самоідентифікації учнів, усвідомлення ними своєї гендерної ролі в суспільстві [13].

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособ. / Г. М. Андреева. – 2-е изд. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.

2. Бочарова Н. М. Социальный аспект гендерного подхода в образовании / Н. М. Бочарова, С. В. Дьяконова // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.) / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – Т. 2. – С. 16–19.

3. Галустян Ю. М. Деякі аспекти тендерної ідентифікації та соціалізації / Ю. М. Галустян, В. Н. Новицька // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 7–13.

4. Гусєва Ю. Е. Гендерна соціалізація / Ю. Е. Гусєва // Гендерная психология, практикум / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2009. – С. 108–119.

5. Дубровская Е. М. О стратегиях работы психолога в школе / Е. М. Дубровская, О. А. Тихомандрицкая // Введение в практическую социальную психологи. : учеб. пособ. ; под ред. Ю. М. Жукова, О. В. Соловьевой. – М. : Смысл, 1996. – С. 200–213.

6. Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 65–68.

7. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике : дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Каменская. – М., 2007. – 385 с.

8. Костикова И. Перспективы гендерного образования в России / И. Костикова, А. Митрофанова, Н. Пулина, Ю. Градскова // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 68–75.

9. Мудрик А. В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15–19.

10. Рогова Н. И. Гуманитарно-целостный подход к гендерному воспитанию студенческой молодежи (на опыте преподавания английского языка) [Электронный ресурс] / Н. И. Рогова // Грани познания. – 2010. – № 2. – Режим доступа : http://grani.vspu.ru/page/home.

11. Рыков С. Л. Формирование гендерной культуры в развитии профессионализма современного педагога / С. Л. Рыков // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : матер. VII Всерос. научно-практ. конф. (г. Челябинск, 4 ноября 2008 г.). – В 10 ч. – Ч. 6. – М., Челябинск : Изд-во «Образование», 2008. – 319 с.

12. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 231 с.

13. Цыганкова Г. П. Психология гендерного воспитания в высшем колледже : учеб.-метод. пособие для студентов и кураторов учебных групп / Г. П. Цыганкова. – Мн. : МГВРК, 2009. – 76 с.

РЕЗЮМЕ

Байдала В. В. Использование гендерного компонента в педагогическом процессе.

В статье проанализированы вопросы гендерной проблематики, процесс гендернизации личности, гендерной социализации. Несмотря на трансформационные тенденции, современное украинское общество характеризуется гендерными стереотипами. Проанализированы различные точки зрения ученых об отсутствии гармоничных отношений между детьми школьного возраста. Определена необходимость использования гендерного компонента в педагогическом процессе. В свете этого одной из функций использования гендерного компонента в педагогическом процессе является создание условий для развития самосознания и возможностей самореализации каждой личности с индивидуальным набором маскулинных, феминных и андрогенных характеристик.

***Ключевые слова**: педагогический процесс, гендерные стереотипы, учебные заведения, мужчина, женщина, гендерный компонент.*

SUMMARY

Baidala V. The use of gender component in the pedagogical process.

This paper analyzes the issue of gender problems, the process of genderization of the personality, the gender socialization. Despite the transformational trends, contemporary Ukrainian society is characterized by gender stereotypes. The different points of scholars' views about the lack of harmonious relations among school age children are analyzed. The necessity of using gender component in the educational process is defined.

It is pointed out that in the process of gender socialization, which provides a person's awareness of their sexual independence and behavior throughout life according to it, the most effective are the mechanisms of imitation and identification. Starting with coping the behavior of their parents (girls trying to be more like the mother, the boys – like father), the child moves on, choosing new examples of gender behavior both real and unreal (the book characters, the heroes of fairy tales and so on). The suggestion of gender norms is often used by society as a means to influence individuals. So, in a society often evoke gender stereotypes and standards of conduct, that are not based on logic and not explaining the reasons for their imitation.

It is noted that modern society is undergoing fundamental changes, providing the need for further development of the gender approach in pedagogy, as well as providing targeted development of youth gender culture. Among these changes are: converting egalitarism in one of the priority directions of the state policy of the majority of countries in the world, forcing a rethinking of the role and place of women in society; changing cultural stereotypes of masculinity and femininity, loss of polarity; scrapping the traditional system of gender stratification, easing stiffness in the definition of male and female social roles, the elimination of normativity in the traditional gender division of labour; changes in gender characteristics of marriage and family relations: acquisition of new high-quality properties: activation of marriage and family egalitarization; mutual contribution of men and women in their wellbeing; the spread of consensual, business forms of marriage and serial monogamy; objective changes in marriage and family status of modern women: reduction the role of the family as the traditional value for her, the growing importance of the values beyond the family (education, career, prestige, financial income and so on), focus on the one child or even on childlessness; objective changes in marriage and family status of the modern man: the loss of the traditional «breadwinner», the reduction of socializing role of fatherhood; deepening of the general tendency of family relations on the change of value orientations, in the centre of which is the family group and the individual; reorientation of the process of formation of the child's personality with traditional, clearly fixed gender behaviors in mixed or inversive model that has significant negative consequences for society.

***Key words**: pedagogical process, gender stereotypes, educational institutions, male, female, a gender component.*

УДК 612.821

Л. М. Басанець, О. І. Іванова,
Т. В. Кулагіна, О. М. Токаренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОФУНКЦІОНАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ДИНАМІЦІ НАВЧАННЯ

У статті представлені результати дослідження деяких психофункціональних показників першокласників, які навчалися в умовах традиційної школи й гімназії.

Виявлено, що учні-гімназисти мали більш високий рівень розумової працездатності та пам'яті порівняно із школярами. Встановлені певні відмінності досліджуваних показників у дітей різної статі, що полягали в перевазі когнітивних функцій у дівчаток. Отримані дані свідчать про задовільну адаптацію дітей 6-річного віку до навчання незалежно від типу освітнього закладу, проте в гімназистів це забезпечується за рахунок більш вираженого функціонального напруження адаптаційних механізмів, ніж у школярів в умовах традиційного навчання.

***Ключові слова**: першокласники загальноосвітньої школи й гімназії, розумова працездатність, пам'ять, психоемоційний стан, адаптація до навчання.*

Постановка проблеми. Проблема адаптації дітей і підлітків до навчання за останні роки не втратила своєї актуальності. Вкрай важливими залишаються й питання, пов'язані з необхідністю постійного удосконалення організаційної структури навчально-виховної роботи в школі з урахуванням змін біологічного та соціального характеру самих учасників освітнього процесу, а також вимогами сучасного суспільства до системи освіти [1; 3; 8; 10]. Особливої уваги вимагає початковий етап навчання дітей, оскільки успішність їх адаптації до навчальних навантажень має вирішальне значення для прогнозування продуктивності навчальної діяльності учнівського контингенту в подальшому. Ефективне пристосування організму дитини до нової діяльності, нового мікросоціального оточення можливе лише за наявності структурно-функціональної основи для формування адаптаційних механізмів, що визначається як рівень біологічної зрілості й функціональної готовності до систематичного навчання [3; 4; 9; 11].

Аналіз актуальних досліджень. За даними численних досліджень, проведених у початковій школі, показано, що адаптація дітей до умов внутрішньошкільного середовища на цьому етапі їх навчання має фазний характер і значною мірою залежить від індивідуальних особливостей дітей, урахування яких є обов'язковою умовою для створення оптимального навчального середовища [2; 4; 6; 9; 12]. У зв'язку з цим з'ясування характеру та спрямованості адаптаційного процесу на початковому етапі навчання дітей на основі моніторингу їх психофункціональних показників дозволить вчасно вносити відповідні корекційні зміни в навчально-виховний процес для попередження виникнення раннього стомлення й перевтоми з проявами ознак шкільної «дезадаптації».

Метою даної статті було визначити особливості адаптаційно-пристосувальної діяльності першокласників у процесі їх навчання в освітніх закладах різного типу.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі однієї із загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) і прогімназійних класів навчально-виховного комплексу (НВК) м. Суми. Обстежені першокласники 6-річного

віку; всього 105 дітей, із них хлопчиків – 54, дівчаток – 51. Дослідження проводилося на початку (вересень–жовтень) та наприкінці (квітень–травень) навчального року. Визначалися психофункціональні показники, а саме: кількісні та якісні характеристики розумової роботи, об'єм зорової та слухової пам'яті й рівень емоційності, а також оцінювались адаптаційні можливості дітей за показниками адаптивності (ПАд). У ході дослідження використовувалися загальноприйняті методики психофізіологічного тестування [5; 7]. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Загальновизнано, що одним із головних критеріїв адаптації дітей до систематичного навчання в школі є розумова працездатність як інтегральний показник основних психофункціональних властивостей організму.

Результати психофізіологічного тестування, проведеного на початку навчального року, показали, що за кількісними (об'єм і швидкість опрацьованої зорової інформації – N) і якісними (кількість помилок, допущених у процесі виконання тестових завдань – n/100) параметрами розумової роботи існують суттєві відмінності між першокласниками освітніх закладів різного типу (традиційної школи та гімназії). Так, у першокласників-гімназистів швидкість обробки зорової інформації, якість розумової роботи та її загальна продуктивність достовірно вищі порівняно з їх однолітками-школярами, особливо це характерно для хлопчиків. Статеві відмінності за цими показниками в учнів ЗОШ полягали в тому, що дівчатка виконували роботу і швидше, і якісніше, що забезпечило достовірно вищі, ніж у хлопчиків, показники загальної продуктивності їх розумової роботи. У прогімназійних класах суттєві статеві відмінності виявлені лише за якісними параметрами розумової роботи, які були достовірно вищими в дівчаток: кількість допущених у процесі тестування помилок у них була втричі меншою, ніж у хлопчиків (табл. 1).

Ураховуючи неоднорідність класних колективів за станом психофізіологічних функцій, для оцінки якісного складу учнівського контингенту за цими параметрами був проведений аналіз індивідуальних психофункціональних характеристик учнів. Виявлено, що співвідношення учнів із різним рівнем загальної продуктивності їх розумової діяльності суттєво відрізняється залежно від типу освітнього закладу, у якому вони навчалися. Кількість осіб із високими показниками продуктивності розумової роботи була майже вдвічі більшою в прогімназійних класах порівняно з традиційною школою, що складало 49,1 % і 28,0 % відповідно. І навпаки, учнів із низьким рівнем розумової працездатності було вдвічі більше серед школярів (56,3 % і 26,1 % відповідно). Найбільш виражені ці відмінності між

хлопчиками різних освітніх закладів. У ЗОШ високу працездатність мали 8,0 % осіб, а в прогімназійних класах – 41,4 %; дітей із низькими показниками розумової працездатності серед школярів і гімназистів було 84,0 % і 31,0 % відповідно. Що стосується дівчаток, то майже половина з них мала високу продуктивність розумової роботи незалежно від того, у якому закладі вони навчалися (57,1 % і 43,5 % осіб у прогімназійних класах і ЗОШ відповідно).

Таблиця 1

Показники психофізіологічних функцій першокласників ЗОШ і гімназії в динаміці навчального процесу

Показники			ЗОШ			Гімназія		
			Всі n = 48	Хлопчики n = 25	Дівчатка n = 23	Всі n = 57	Хлопчики n = 29	Дівчатка n = 28
Початок начального року	Показники розумової працездатності	N	70,0 ± 4,56	63,2 ± 6,63	77,3 ± 6,00	84,8 ± 3,73 **	87,9 ± 5,42 **	81,5 ± 5,15
		n/100	6,50 ± 1,56	9,00 ± 2,61	3,80 ± 1,46	2,86 ± 0,59 **	4,15 ± 1,05	1,51 ± 0,42 *
		Q	5,40 ± 0,36	4,20 ± 0,38	6,70 ± 0,51 *	7,18 ± 0,34 **	6,88 ± 0,43 **	7,49 ± 0,54
	Зорова пам’ять		6,00 ± 0,20	5,80 ± 0,28	6,30 ± 0,29	7,04 ± 0,21 **	7,03 ± 0,26 **	7,04 ± 0,34
	Слухова пам’ять		6,20 ± 0,27	5,80 ± 0,43	6,70 ± 0,28	6,67 ± 0,31	5,86 ± 0,48	7,50 ± 0,34 *
Кінець навчального року	Показники розумової працездатності	N	110,5 ± 3,88 ***	100,4 ± 5,77 ***	121,4 ±4,17 * ***	121,8 ± 2,68 ** ***	121,0 ± 4,08 ** ***	122,6 ± 3,60 ***
		n/100	2,88 ± 0,92 ***	4,34 ± 1,67	1,29 ± 0,48	1,24 ± 0,20 ***	0,89 ± 0,29 ** ***	1,62 ± 0,28
		Q	9,36 ± 0,48 ***	7,81 ± 0,68 ***	11,1 ± 0,50 * ***	11,1 ± 0,30 ** ***	11,4 ± 0,45 ** ***	10,9 ± 0,42 ***
	Зорова пам’ять		6,90 ± 0,24 ***	6,40 ± 0,31	7,43 ± 0,36 * ***	8,54 ± 0,22 ** ***	8,48 ± 0,33 ** ***	8,61 ± 0,29 ** ***
	Слухова пам’ять		8,00 ± 0,34 ***	7,04 ± 0,52	9,04 ± 0,32 * ***	8,39 ± 0,24 ***	7,97 ± 0,35 ***	8,82 ± 0,32 ***

Примітки: 1. N – кількість проглянутих знаків; n/100 – кількість помилок на 100 проглянутих знаків; Q – продуктивність розумової діяльності; 2. * – достовірна різниця між показниками дітей різної статі; ** – достовірна різниця між показниками учнів ЗОШ і гімназії; *** – достовірна різниця між показниками учнів різних освітніх закладів у динаміці року

Результати дослідження здатності 6-річних дітей до запам'ятовування й відтворення зорової та слухової інформації, що значною мірою визначає їх успішність у навчанні, дозволили виявити деякі відмінності між експериментальними групами, а саме: зорова пам'ять була кращою в першокласників-гімназистів, як у хлопчиків, так і в дівчаток. Щодо показників слухової пам'яті, відмінності між учнями різних освітніх закладів менш виражені, з перевагою цього показника в гімназистів. Статеві відмінності проявлялись у більшій здатності до запам'ятовування й відтворення слухової інформації в дівчаток обох експериментальних груп, а зорової інформації – тільки в ЗОШ.

Розподіл першокласників за їх здатністю до запам'ятовування інформації на основі індивідуальних показників функції пам'яті характеризується більшою (у 2–3 рази) чисельністю учнів із високими показниками і зорової, і слухової пам'яті серед гімназистів порівняно з учнями традиційної школи, що стосується як хлопчиків, так і дівчаток. В обох експериментальних групах більше дітей із високими показниками пам'яті виявлено серед дівчаток, а з низькими, навпаки, серед хлопчиків.

Для з'ясування характеру та спрямованості адаптаційних реакцій першокласників на навчальні навантаження й мікросоціальне оточення залежно від організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу (ЗОШ і гімназії) було проведене повторне дослідження психофункціональних показників учнів наприкінці навчального року.

Порівняльний аналіз результатів психофізіологічного тестування, проведеного на початку й наприкінці навчального року, показав, що майже всі показники розумової працездатності та пам'яті першокласників обох експериментальних груп наприкінці навчального року за середньогруповими даними достовірно вищі, ніж на початку навчального року (табл. 1). Це дозволяє висловити припущення про сприятливий перебіг адаптації дітей до навчальної діяльності. Слід звернути увагу на те, що як на початку, так і наприкінці навчального року всі визначені показники в першокласників-гімназистів виявилися вищими, ніж у школярів, що говорить про вищий рівень ефективності їх розумової діяльності порівняно з учнями, які навчалися в умовах традиційної школи. Можливо, це пояснюється тим, що під час формування прогімназійних класів перевага віддавалася дітям із кращими показниками функціональної готовності до систематичного навчання.

За результатами тестування, проведеного наприкінці навчального року (середньогрупові дані), статеві відмінності у швидкісно-якісних характеристиках розумової роботи та її загальної продуктивності, а також

функції пам'яті із суттєвими перевагами дівчаток виявлені лише в ЗОШ. У прогімназійних класах достовірної різниці за цими показниками між дітьми різної статі не спостерігалося.

Розподіл першокласників різних освітніх закладів за станом психофізіологічних функцій наприкінці навчального року порівняно з початковими даними характеризується значним збільшенням чисельності дітей із високим рівнем продуктивності розумової діяльності (у 4–5 разів). У прогімназійних класах кількість учнів із такими показниками в деяких випадках досягала 90,0% і більше. Суттєві відмінності між учнями різної статі за цими показниками спостерігалися лише в ЗОШ, де дівчаток, які мали високі психофункціональні характеристики, було у 1,5–2 рази більше, ніж хлопчиків.

Оцінка функціонального стану першокласників освітніх закладів різного типу за показниками їх адаптивності (ПАд), що відображує рівень функціонального напруження організму для забезпечення ефективної розумової діяльності, дає можливість визначити ступінь стомлення учнів у процесі їх адаптації до навчальних навантажень.

За результатами проведеного аналізу адаптаційно-пристосувальної діяльності першокласників, які навчались у різних умовах організації навчально-виховного процесу, виявлені суттєві відмінності між експериментальними групами. Так, у ЗОШ високі показники адаптивності мали 72,9 % учнів, а в прогімназійних класах – 63,2 %; знижений рівень ПАд, який вказує на наявність початкової (першої) фази стомлення, спостерігався в 4,2 % і 3,5 % осіб відповідно, тоді як низький і дуже низький рівень адаптаційних резервів, що вважається ознаками вираженого стомлення (II фаза), виявлено у 22,9 % учнів ЗОШ, а в прогімназійних класах – у 1,5 рази більше (33,4 %). Між хлопчиками різних експериментальних груп відмінностей за чисельністю осіб із високим адаптаційним потенціалом не виявлено, проте дітей з ознаками I фази стомлення було вдвічі більше серед школярів ЗОШ. Слід звернути увагу на суттєві відмінності в показниках адаптивності між дівчатками, які навчались у ЗОШ і прогімназійних класах, а саме: чисельність дітей із високими показниками адаптивності – ПАд в гімназії було у 1,5 рази менше, ніж в ЗОШ (42,9 % і 65,2 % відповідно), і, навпаки, кількість учнів з ознаками вираженого стомлення майже на 20,0% перевищувала кількість таких осіб у ЗОШ (53,5 % і 34,7 % відповідно). Відмінності між учнями різної статі за показниками адаптивності полягали в більшій чисельності групи «ризику» в дівчаток обох експериментальних груп порівняно з хлопчиками. Так, у ЗОШ чисельність цієї групи (з ознаками стомлення) складала в хлопчиків – 20,0 %, у дівчаток – 34,7 %, а в

прогімназійних класах – 17,1 % і 57,1 % відповідно. Виявлені особливості адаптаційних реакцій першокласників на навчальні навантаження, можливо, пояснюються різними вимогами, передбаченими програмами навчання в освітніх закладах різного типу.

Як відомо, реакція організму на вплив будь-яких факторів зовнішнього середовища зумовлена, передусім, характером емоційного реагування, в основі якого лежить емоційна оцінка сили й біологічної значущості діючого фактору [6, 7]. У дитячому віці емоційність відіграє особливу роль в адаптації організму до нових умов, ураховуючи надзвичайно високу емоційну лабільність дітей. Отже, ефективність пристосування першокласників до комплексу факторів, пов'язаних із навчанням, значною мірою залежить від характеру емоційного реагування й рівня психоемоційної тривожності [6, 7]. У зв'язку з цим було доцільно визначити психоемоційний статус учнів, які навчались у різних умовах організації навчального процесу, в динаміці першого року навчання.

За результатами психофізіологічного тестування виявлено, що на початку навчального року серед обстежених дітей було вдвічі більше осіб із позитивним емоційним станом, ніж із негативним, незалежно від типу освітнього закладу, у якому вони навчалися. Проте хлопчики й дівчатка обох експериментальних груп відрізнялися між собою за цими характеристиками. Так, серед дівчаток позитивний емоційний фон мали в 1,5 рази більше осіб, ніж серед хлопчиків-однокласників. Оцінка психоемоційного стану першокласників наприкінці навчального року дозволяє говорити про відносну стабільність рівня їх емоційності протягом року, оскільки суттєвих відмінностей у розподілі дітей із різним рівнем емоційності між початковими даними й результатами тестування, проведеного наприкінці навчального року, не виявлено. Проте слід звернути увагу на особливості психоемоційного реагування на фактори, пов'язані з навчанням, дітей різної статі: як у ЗОШ, так і в прогімназійних класах кількість осіб з урівноваженим емоційним станом була більшою серед хлопчиків, що характеризує більш виражену емоційну стабільність дітей даної статевої групи. Можливо, саме високою емоційною реактивністю та тривожністю дівчаток пояснюється більша їх чисельність з ознаками стомлення порівняно з хлопчиками-однокласниками.

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження загалом свідчать про задовільний перебіг адаптації першокласників до навчання незалежно від умов навчального середовища в освітніх закладах різного типу. Проте більш високий рівень розумової працездатності та пам'яті першокласників-гімназистів протягом навчального року забезпечується за

рахунок значного функціонального напруження, тобто більш високою фізіологічною «ціною», як «платою» за адаптацію, що проявляється в більшій чисельності дітей групи «ризику» з ознаками стомлення різного ступеня серед учнів прогімназійних класів. Отримані дані можуть бути використані як наукове обґрунтування для розробки й упровадження ефективних заходів із метою створення оптимальних умов навчання та виховання в початкових класах освітніх закладів різного типу для попередження раннього стомлення й перевтоми, що може негативно позначитися на стані здоров'я учнівського контингенту й успішності навчання на наступних етапах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко О. Санітарно-гігієнічні вимоги до організації навчання першокласників / О. Ващенко // Початкова освіта. – 2004. – № 3. – С. 8–9.

2. Давыдок А. М. Актуальные вопросы ранней коррекции социально-психологической адаптации младших школьников / А. М. Давыдок, А. М. Титова // Довкілля та здоров'я. – 2013. – № 2 (65). – С. 43–46.

3. Кирнасюк Е. В. Уровень биологической зрелости и особенности развития психофизиологических функцій детей перед поступлением в школу / Е. В. Кирнасюк, Н. А. Лапина // Гигиена и санитария. – 2003. – № 4. – С. 43–45.

4. Мальцева Т. В. Адаптація дітей 6-річного віку до навчання в першому класі / Т. В. Мальцева // Початкове навчання та виховання. – 2010. – № 12. – С. 2–4.

5. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся / под ред. М. В. Антроповой. В. И. Козлова. – М.,1984. – 67 с.

6. Москвяк Н. В. Особливості психоемоційного стану та розумова працездатність молодших школярів / Н. В. Москвяк // Довкілля та здоров'я. – 2013. – № 2 (65). – С. 46–49.

7. Психофизиологические исследования в гигиене детей и подростков : сб. трудов / под ред. С. М. Громбаха, Д. Н. Крылова. – М., 1981. – 176 с.

8. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Савченко // Початкова освіта. – № 8. – С. 1–6.

9. Сетко Н. П. Особенности формирования адаптационных возможностей гимназистов-первоклассников / Н. П. Сетко, А. С. Лозинский, Е. В. Булычева // Гигиена и санитария. – 2012. – № 1. – С. 51–53.

10. Щудро С. А. Шкільне середовище як фактор ризику для здоров'я школярів / С. А. Щудро // Довкілл та здоров'я. – 2008. – № 1 (44). – С. 61–65.

11. Янко Н. В. Адаптація організму учнів молодшого шкільного віку до режиму і умов навчання в гімназії / Н. В. Янко // Гігієна населених місць. – 2004. – Вип. 43. – С. 452–455.

12. Яцула М. С. Синдром шкільної дезадаптації: актуальність проблеми в першокласників / М. С. Яцула, С. Л. Няньковський // Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 2008. – № 1. – С. 17–19.

РЕЗЮМЕ

Басанец Л. М., Иванова О. И., Кулагина Т. В., Токаренко О. М. Психофункциональные показатели первоклассников в динамике обучения.

В статье представлены результаты исследования некоторых психофункциональных показателей первоклассников, обучающихся в условиях традиционной школы и гимназии. Выявлено, что учащиеся-гимназисты имеют более высокий уровень умственной работоспособности и памяти по сравнению со

школьниками. Установлены определенные отличия исследованных показателей у детей разного пола, заключающиеся в преимуществе когнитивных функций у девочек. Полученные данные свидетельствуют об удовлетворительной адаптации детей к обучению независимо от типа образовательного заведения, однако у гимназистов это обеспечивается за счет более выраженного функционального напряжения адаптационных механизмов, чем у школьников в условиях традиционного обучения.

***Ключевые слова**: первоклассники общеобразовательной школы и гимназии, умственная работоспособность, память, психоэмоциональное состояние, адаптация к обучению.*

SUMMARY

Basanets L., Ivanova O., Kulagina T., Tokarenko O. Psycho-functional indicators of the first-graders in the dynamics of learning.

The article presents the results of a study of some psycho-functional characteristics of the first-graders in the dynamics of the school year. The aim of this work is to clarify the features of adaptive activities for 6-year-old children, enrolled in a traditional school and gymnasium. The quantitative and qualitative indicators of mental work and productivity, the amount of visual and auditory memory, emotion and performance level of adaptability are determined. The conventional techniques of psycho-physiological testing are used.

The research, conducted at the beginning and end of the school year, has showed a significant improvement of the most psycho-functional characteristics of the pupils, regardless of the type of institution in which they were trained. It is noted that the first-graders pupils of gymnasia have the higher level of productivity of mental activity and memory during the school year than that of the pupils of secondary schools. Some differences indices studied of children of different sexes, consisting of the advantages of cognitive function of the girls are revealed. Assessment of the emotional state of the first-graders in the course of their training in different conditions have showed that most children respond positively to the training load and micro-social environment. However, the performance of the boys and girls of emotion vary somewhat: emotional stability is more common for the boys, whereas the girls have more pronounced psycho-emotional lability.

The overall results of the study indicate that satisfactory orientation adaptation of the children to the complex intraschool factors is associated with learning in educational institutions of various types. However, the high efficiency of the mental activity of the first-graders of gymnasia during the school year is provided by significant functional stress adaptation mechanisms, which manifest itself in a greater number of children at "risk" with signs of fatigue varying degrees among the pupils enrolled in a school.

The data obtained on psycho-functional characteristics of the 6-year-old children may be used as a scientific basis in the development and implementation of effective organizational measures in order to create the optimal conditions for training and education of children in primary school educational institutions of various types. This will give the opportunity to prevent the development of early fatigue and exhaustion of children during their learning activities that may adversely affect their health and productivity of their learning activities in the subsequent stages of training.

***Key words:** the first-graders of secondary schools and gymnasia, mental performance, memory, psycho-emotional state, adaptation to training.*

УДК 378.18.37.011.3

С. С. Вітвицька
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті аналізуються поняття «система», «системний підхід», «системно-діяльнісний підхід до виховання», «системно-діяльнісний підхід до виховання в педагогічній спадщині В. Сухомлинського»; висвітлюється етнопедагогічний підхід до реалізації всіх видів виховання в досвіді В. Сухомлинського, взаємозалежність і взаємозумовленість патріотичного, морального, естетичного, розумового виховання в педагогічній системі В. Сухомлинського; окреслюються шляхи використання педагогічних ідей В. Сухомлинського в сучасних педагогічних системах.

***Ключові слова**: система, педагогічна система, системно-діяльнісний підхід до виховання молоді, гуманістичний та етнопедагогічний підходи до виховання в педагогічній спадщині В. Сухомлинського.*

Постановка проблеми. Становлення молодої незалежної, демократичної української держави, відродження національної культури, української духовності потребує аналізу спадщини видатних вітчизняних педагогів, що є величезним скарбом, який може бути використаний у вирішенні проблем виховання сучасної молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Таким надбанням українського суспільства є педагогічна творчість В. Сухомлинського – засновника гуманної новаторської педагогіки. Його спадщина з кожним роком привертає все більшу увагу науковців нашої країни та зарубіжжя (Д. Мамчур, І. Мартинюк, М. Левківський, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Розенберг).

Метою статті є аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського щодо системно-діяльнісного підходу до виховання в його педагогічній теорії та практиці й висвітлення ідей видатного педагога щодо організації виховного процесу актуальних для українського суспільства в сучасних педагогічних системах.

Виклад основного матеріалу. Теорія систем, системного аналізу та системно-структурний підхід до аналізу різноманітних педагогічних явищ розглядались у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (П. Анохін, В. Афанасьєв, Г. Ломов, Е. Юдін та ін.), теорії педагогічних систем висвітлені в працях А. Алексюка, О. Беспалька, О. Савченко, В. Сластьоніна, І. Якиманської.

Н. Кузьміна ввела поняття «педагогічна система», що є головним і дуже складним об’єктом дослідження науки педагогіки.

Педагогічною системою прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті.

Системний підхід потребує не тільки аналітичної, але й синтетичної оцінки явищ і процесів. Систему слід розглядати, передусім, як одне ціле (матеріальне чи ідеальне), що характеризується трьома основними ознаками: 1) певна якість; 2) єдність; 3) цілісність [7, 181].

Якісно вищий рівень розуміння системи – погляд на неї з точки зору її внутрішніх і зовнішніх зв'язків і відношень.

Системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння системи як багаторівневої багатомірної структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньо інтегрований соціальний організм, який можна аналізувати й пояснювати як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого та взаємозв'язок зовнішнього й внутрішнього, інтегрованість окремих елементів і зв'язків [1, 21].

Дефініція «діяльність» розглядається з точки зору філософії як велика ієрархічна саморегульована система, суспільно-історична категорія, що фіксує активний (перетворюючий) фактор людського буття» [6]; з точки зору педагогів – це спосіб буття людини у світі, здатність вносити у дійсність зміни [2, 98].

Психологічний підхід до теорії діяльності започаткував О. Леонтьєв, згодом він отримав розвиток у працях П. Гальперіна, Д. Ельконіна, В. Данілова. На думку цих авторів, діяльність, на відміну від виконавчої дії, повинна мати певний життєвий сенс для людини, що забезпечується наявністю мети, яка повністю збігається з основним мотивом її поведінки в певній ситуації.

Дослідження складних процесуальних систем, що мають ієрархічний характер, ґрунтується на принципі структурно-функціонального аналізу. Він передбачає виділення в кожному компоненті системи основних підструктур, їх абстрактний аналіз і конкретну характеристику, а також визначення інтегративних якостей, що утворюються в результаті взаємодії означених підструктур.

Саме з цих позицій досліджував проблеми виховання В. Сухомлинський. Він розглядав виховний процес як органічне ціле, тісно пов'язане з системою вищого порядку – із суспільством. Розроблена В. Сухомлинським виховна система не тільки збагатила науку новими ідеями та положеннями, а й внесла в теорію та практику освіту й виховання нестандартні форми та методи, реалізувала системно-діяльнісний, етнопедагогічний і структурно-функціональний підходи.

Висока ефективність наукової та практичної діяльності В. Сухомлинського значною мірою зумовлена використанням системно-діяльнісного підходу до організації творчої діяльності й узагальнення її результатів. Протягом багаторічного педагогічного експерименту за участю всього учительського колективу Павлиської середньої школи йому вдалося створити дійову виховну систему, науково обґрунтовану філософським осмисленням педагогічного процесу. Цим проблемам він присвятив праці «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Проблеми виховання – всебічно розвиненої особистості», «Павлиська середня школа» та ін.

Досліджуючи умови ефективності виховної системи школи, В. Сухомлинський довів, що педагогічне управління всебічним розвитком людини як особистості буде успішним лише за умови включення вихованців діяльність і забезпечення взаємодії між основними видами виховання розумовим, моральним, трудовим, естетичним і фізичним тощо.

У своїх працях В. Сухомлинський центральне місце відводить моральному вихованню, вихованню гуманної особистості, реалізації принципу послідовного гуманізму. Мета всієї педагогічної діяльності В. Сухомлинського – виховання Людини. У це поняття він вкладав глибоко гуманний смисл, передусім, готовність і здатність творити добро. Саме творення добра має бути в основі ставлення людини до навколишнього світу, до природи й людей. Видатний педагог розумів виховання не як боротьбу з вадами в поведінці дитини, а як опору на позитивне в людині, поступовий її розвиток, формування почуття людяності. Вихователь має створювати такі обставини, які дали б кожній особистості усвідомити: вона – людина, і її поведінка, вчинки мають бути гідними Людини. Гуманність, на думку В. Сухомлинського, – це справедливість, доброзичливість і чуйність, поєднання поваги й довіри до людини з розумною й тактовною вимогливістю. Гуманність він убачав у піклуванні про духовне збагачення дитини, у допомозі їй самореалізуватись у взаєминах з природою і навколишнім світом.

Гуманізм Василя Олександровича Сухомлинського відрізняється винятковою послідовністю. Навіть тоді, коли його філософсько-педагогічні погляди не збігалися з офіційною ідеологією, він не відступав від зайнятої позиції, відстоював свої ідеї навіть під тягарем гострої критики. Гуманізм педагога ніколи не був декларативним, він реалізувався в його практичній діяльності. Дбати про людину, вважав він, означає домагатися, щоб вона була щасливою.

В. Сухомлинський стверджував, що процес виховання – це людинознавство. «Людина залишає себе в людині, У цьому людське безсмертя»; «Людина народжується не для того, щоб зникнути безвісною пилинкою. Людина народжується для того, щоб залишити після себе слід на землі в думках, у серцях інших людей: «найпрекрасніші й той же час найщасливіші люди ті, хто прожив своє життя, турбуючись про щастя інших». Дорожи іменем, честю, гідністю своїх батьків»: «Живи в світі думок, досягай ідеї, виховуй у собі власну позицію, переконання, погляди» – ці та багато інших висловлювань можна об'єднати під одною назвою: «Вчися бути Людиною».

Послідовний і глибокий гуманізм, любов до людини, що йде від народного буття, народних мрій і сподівань, пронизує всю педагогічну спадщину В. Сухомлинського. У вихованні В. Сухомлинський здійснював етнопедагогічний підхід. У процесі етнізації, на думку В. Сухомлинського, фундаментальне значення належить рідній мові. Людина, яка не любить мови рідної матері, якій нічого не говорить рідне слово – це людина без роду та племені [10, 78].

Дві рідних мови – це так само безглуздо, як намагатися уявити, що одну дитину народили дві матері. У дитини є одна мати – рідна. До смерті. До останнього подиху [4, 57].

У багатьох працях В. Сухомлинського («Слово рідної мови», «Рідне слово», «Слово про слово», «На трьох китах» та ін.) знаходимо відповіді на актуальні сучасні проблеми оволодіння рідною українською мовою. «Хто серцем відчуває слово й може передати найтонші відтінки людської думки й переживання, той піднімається на сходинку високої людської культури» [4, 56].

Формування нових суспільних відносин у нашій країні, розбудова української держави, піклування про її майбуття висувають на чільне місце проблему національного виховання. Національне виховання немислиме без патріотизму. Саме відданість рідній землі, любов до Батьківщини, рідного народу, його історії, мови, культури породжують національний менталітет, психологію та характер людини. А починається все, на думку В. Сухомлинського, з природи, дитинства, піклування батьків.

«Азбука патріотичного виховання полягає в тому, щоб утвердити в людській душі багате, яскраве, незабутнє дитинство, закарбувати в ньому образи рідної природи, які хвилювали б усе життя. У кожної людини повинен бути рідний куточок, який став би незабутнім спогадом про найдорожче, – без цього немає людини, немає її морально-емоційного й естетичного коріння, немає свіжого вітерця, який живить непогасне полум'я любові до Вітчизни» [8, 134].

За вмілого дотику наставників яскраві картини дитинства вже з ранніх років збуджують у вихованців думки, які снують від дитячого серця тисячі ниток до того великого й вічного, ім'я якому – народ. Педагог порівнює ці думки та почуття з ніжними й тонкими гілками віковічного дерева, а древо це – народ. Гілки тягнуться до сонця, щоб міцнішим був стовбур і глибше в землю йшли корені дерева. Людина – частинка народу, саме таке її призначення, і саме в такому розумінні вона возвеличується.

З метою возвеличення людини, формування патріотичних думок і почуттів, любові до Вітчизни В. Сухомлинський звертається до «життя слова». Уроки «життя слова» ведуть до його джерел, у світ природи, краса якої пробуджує думки й почуття. Слово живить повноводну річку рідної мови, а мова – життя людського основа, – стверджує народна мудрість. Якщо людина – частинка народу, вона має бути вірною своєму народові, виявляти любов до рідної землі, землі, у якій покоїться прах її предків і з якої виростає зернистий колос. Педагог намагався виховувати в молоді й почуття причетності до свого народу, до його справ, прагнення власним внеском збільшити його багатства. Людина в роки свого дитинства й отроцтва повинна пройти рідною землею не як мандрівник, а як творець і дбайливий господар. Патріот виховується тоді, коли щось додає до багатств, створених попередніми поколіннями. На цьому тлі організовувалася виховна робота в Павлиській школі, де правилом було, щоб кожен школяр зорав свою ниву, виростив на ній свій колос, побачив сам себе у своїй праці [3, 67].

Виховувати дбайливого господаря, який невтомною працею вирощує хліб, звеличує землю, – традиція українського народу. Інша традиція, яку В. Сухомлинський називає вічно живим джерелом патріотичних почуттів, – любов дітей до батьків і батьків до дітей, взаємна відданість і вірність, вірність сім'ї та роду. Звернення видатного педагога до досвіду родинного виховання невипадкове й особливо актуальне в родині, адже саме в родині збереглися національні традиції, що нині відроджуються та збагачуються. Зокрема, це традиції трудового виховання, які педагог називає «одвічними традиціями народної педагогіки». Вони переконують, що завдяки праці людина може пізнати навколишній світ серцем.

Важливим напрямом всебічного розвитку особистості В. Сухомлинський вважав розумове виховання, яке, на його думку, необхідне людині не тільки для праці, а й для повноцінного духовного життя.

Велику роль у формуванні патріотичних переконань В. Сухомлинський відводить естетичним переживанням. Діти вміють усвідомлювати та

переживати красу й велич героїчного подвигу народу в ім'я Вітчизни. Усе, що пов'язано з пам'яттю про героїчні подвиги, про мужність і самопожертвування в ім'я Батьківщини, має бути пронизано естетикою.

Немає сумніву в тому, що педагогіка В. Сухомлинського допомагає глибше усвідомити сутність і завдання національного виховання. Він стверджує, що патріотична свідомість, справжня любов до Батьківщини передбачає глибоке розуміння сучасності. Це означає, що істинний патріот живе радощами своєї Батьківщини, її труднощами, бачить, що потрібно зробити й робить усе можливе, щоб вона стала могутньою та щасливою.

Виховання громадянина-патріота – гармонія розуму, думки, ідеї, почуттів і вчинків [9, 179]. У центрі духовної культури лежить мораль, оскільки саме мораль визначає норми та правила поведінки людини, які характеризують її ставлення до природи й навколишнього світу, до інших людей і до самої себе. Тому формування моральної культури значною мірою визначає успіх процесу педагогічного управління розвитком особистості. В. Сухомлинський вважав, що важливим елементом формування моральної культури є засвоєння азбуки моралі – основних вимог до поведінки, які визначаються загальнолюдськими нормами.

Це такі вимоги:

1. Ти живеш серед людей. Кожен твій вчинок, кожне бажання відбивається на людях, які тебе оточують, тож завжди про це пам'ятай;
2. Ти користуєшся благами, які створили інші люди. Люди дають тобі щастя дитинства, тому плати їм за це добром;
3. Усі блага й радощі життя створюються працею. Без праці немислиме чесне життя;
4. Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабим і беззахисним;
5. Не будь байдужим до зла. Борись зі злом, обманом, несправедливістю [8, 179].

Видатний педагог намітив також шляхи формування моральної культури – від думки та поняття, тобто від моральної свідомості, через моральні почуття до моральних переконань, а від них – до вчинків. Він рекомендував метод морального виховання, який називав «спонуканням до активного виявлення думки й почуття». Це вимагає активізації пізнавальної діяльності та практичного застосування знань, розвитку мислення, а також різнобічної діяльності думки в поєднанні з діяльністю рук – зі створенням матеріальних цінностей, з перетворенням світу. Ідеться про поєднання різноманітних видів діяльності школярів, зокрема

колективної діяльності, що вимагає подолання труднощів духовного характеру. Єдність ідей і вчинків, свідомості й поведінки – мета морального виховання, свідчення дії моральних переконань.

Формування моральної культури, учив В. Сухомлинський, неможливе без виховання культури бажань. У поведінці має бути гармонія бажань і обов'язку, межа між тим, чого хочеться, і тим, що можливо. Не менш важлива гармонія бажань і дисципліни, бажань та істинних потреб.

Формування моральної культури передбачає також виховання культури почуттів. У книзі «Сто порад учителеві» великий педагог рекомендував починати з олюднення ставлення дитини до людей, її слід учити бачити, розуміти, серцем відчувати людей і творити для них добро. Високе почуття поваги до людини розпочинається від поваги до батьків. І творення добра для найдорожчих людей – матері, батька, дідуся, бабусі – дає дитині велика радість, тому що це добро – краса. І як саму радість дає праця, одухотворена благородством, прагненням допомогти кожному, хто такої допомоги потребує, і потреба творити добро взагалі.

Моральна культура пов'язана з усвідомленням вихованцем істинних моральних цінностей. Ідеться про процес самоствердження, який у моральному вихованні відіграє важливу роль. Відомо, що В. Сухомлинський справжнім вихованням вважав лише таке, що спонукає до самовиховання. «Моральна культура людини, – підбиває підсумки педагог, – характеризується тим, що переконання стають в її житті самостійною силою, яка спонукає до нових моральних вчинків» [5, 125].

Щоб людина росла, і гармонійно вдосконалювалася як особистість, реалізовувала свої здібності й таланти, вона має бачити перед собою яскравий взірець, високу мету поривань. Увесь процес виховання – це прагнення досконалого морального ідеалу, в понятті й В. Сухомлинського, – справжньої людини». На основі узагальнення дослідницького й життєвого матеріалу він наприкінці життя написав книгу «Як виховати справжню людину», у якій і сформулював власні практичні поради вихователям.

Джерелами для створення виховного ідеалу видатний педагог вважав мудрість народної філософії, цілеспрямованість і практичність народної педагогіки, багаторічний власний досвід як результат селянського виховання, національні традиції родинного виховання, наукові спостереження й дослідження, а також енциклопедичні знання, з різних сфер людинознавства і, безумовно, активну практичну діяльність. Саме це в ідеалі справжньої людини органічно поєднує національні й загальнолюдські цінності, акумулює найкращі риси людини та громадянина.

В. Сухомлинський визначив і схарактеризував основні, найважливіші якості людини. Серед них – віра в моральні святині народу, відданість їм, любов до рідної землі, Батьківщини, вірність обов'язку людини, повага до старших, батьків, моральна чистота й благородство, прагнення творити добро, відповідальність, щедрість, скромність тощо. Коли ж узагальнити всі якості, якими має володіти справжня людина, перед нами вимальовується найголовніше – людяність, яка інтегрує ставлення до інших людей, суспільства, самої себе.

Ідеал справжньої людини є основою програми, яку видатний педагог розробив і якою керувався. Про це говорять хоча б назви його творів: «Серце віддаю дітям». «Народження громадянина». «Людина неповторна». «Вірте в людину», «Дума про людину», «Як виховати справжню людину», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» та багато інших. І знову-таки в усьому – послідовний гуманізм.

Виховання морального ідеалу пов'язане з усіма сферами життєдіяльності дитини – спілкуванням з природою та навколишнім світом, ставленням до Батьківщини, суспільства, зі взаєминами з батьками, родичами, близькими, з розумінням проблем життя, кохання, сім'ї, з пізнавальною діяльністю й пов'язаним з нею ставленням до знань, школи, учителів тощо.

Особливу увагу В. Сухомлинський приділяв вихованню високих моральних якостей і норм поведінки, які регулюють окремі вчинки й поведінку взагалі. Великого значення він надавав вихованню почуття гідності, бо без людської гідності немає яскраво вираженої особистості.

Виховати моральний ідеал можна, лише пробудивши в школярів прагнення його досягти. Така спонукальна діяльність вихователів по суті є однією з підвалин морального виховання. У Павлиській школі про це дбали повсякденно. Прикладом може слугувати хоча б вироблення кількома поколіннями учнів Законів дружби, які регулювали відносини між школярами, зокрема старшого віку. «Щоб моральний ідеал став реальністю, треба вчити людину правильно жити, правильно ставитися до людей і до самої себе. Учитель стає вихователем лише тоді, коли оволодіє найдієвішим інструментом виховання – наукою про моральність, етикою. Етика в школі – це «практична філософія виховання» [5, 150].

У багатій різноаспектній педагогічній спадщині В. Сухомлинського можна знайти також інші складові морального виховання. Сам педагог надавав великого значення вихованню обов'язку й відповідальності, чутливості, чесності й правдивості.

Висновки. Отже, результатом системи виховання – на думку В. Сухомлинського, має бути різнобічно розвинена особистість, патріот, здатний зробити свідомий соціальний і моральний вибір, людина – творами, що є суб'єктом історичного процесу. Це підводить до висновку, що системно-діяльнісний та етно-педагогічний підходи, які видатний педагог теоретично обґрунтовував і практично реалізував у досвіді роботи Павлиської середньої школи, дозволили завдяки взаємодії складових виховання, створити нову інтегративну педагогічну систему, що підвищує якість і ефективність виховної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Гусак М. Історія педагогіки України : посібник для студентів / М. Гусак, Л. Мартіросян. – Луцьк : Видавництво ВДУ, 1996. – 164 с.

4. З записника В. О. Сухомлинського про роботу над словом // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 56–57.

5. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища школа, 1973. – 468 с.

6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 441 с.

7. Скалкова Я. Я и коллектив: Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова. – М. : Педагогіка, 1989. – С. 181.

8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1976. – 654 с.

9. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1970. – 288 с.

10. Сухомлинський В. О. Родина в серці / В. О. Сухомлинський. – М. : Молода гвардія, 1980. – 175 с.

РЕЗЮМЕ

Витвицкая С. С. Системно-деятельностный подход к воспитанию молодежи в контексте идей В. Сухомлинського.

В статье анализируются понятия «система», «системный подход», «системно-деятельностный подход к воспитанию», «системно- деятельностный подход к воспитанию в педагогическом наследстве В. Сухомлинского»; освещается этнопедагогический подход к реализации всех видов воспитания в опыте В. Сухомлинского, взаимозависимость и взаимообусловленность патриотического, морального, эстетического, умственного воспитания в педагогической системе В. Сухомлинского; очерчиваются пути использования педагогических идей В. Сухомлинского в современных педагогических системах.

***Ключевые слова**: система, педагогическая система, системно-деятельностный подход к воспитанию молодежи, этнопедагогический подход к воспитанию В. Сухомлинского.*

SUMMARY

Vitvitskaya S. The system-activity approach to education in pedagogical legacy of V. Sukhomlinskogo.

The formation of new social relations in our country, the development of Ukrainian state, concern about its future bring to prominence the issue of national education. National education is impossible without patriotism. That commitment to their native land, love of country, their people, history, language, culture generate national mentality, psychology and human nature. And it begins, according to V. Sukhomlynsky, nature, childhood parental care.

This article analyzes the concept of «system», «system approach», «system-activity approach to education», «system-activity approach to education in pedagogical legacy of V. Sukhomlinskogo». The author describes the ethnopedagogical approach to the implementation of all kinds of education in the experiment V. Sukhomlinskogo, interdependence of patriotic, moral, aesthetic, intellectual education in the pedagogical system V. Sukhomlinskogo. The author outlines the ways of using the pedagogical ideas of V. Sukhomlinskogo in modern teaching systems.

It is emphasized that the participation of the entire team of Pavlyska High School helped V. Sukhomlinsky to create a science-based, effective educational system.

In the article the essence of the educational process as a process of human creation, human nature, the sequence of its humanity, understanding the nature of national education, the formation of patriotism, knowledge of the mother tongue as the main educator is described.

The author defines that V. Sukhomlinsky considered the main task of secondary school was education as a moral culture of the students.

In the educational system established theoretically and practically implemented V. Sukhomlynsky put the humanistic, system-activity ethnopedagogical approaches that have provided efficiency, viability and sustainability. The result of the educational system according to V. Sukhomlynsky should be comprehensively developed personality, patriot, able to make informed social and moral choice, man that is the subject of the historical process.

***Key words**: system, educational system, the system-activity approach to education of youth, ethnopedagogical approach to education of V. Sukhomlinsky.*

УДК 371.018.3

Л. В. Іваненко

Чернігівський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті аналізується вітчизняна нормативно-законодавча база, яка регулює процес виховання милосердя в дітей шкільного віку. Об'єктом уваги стали правові документи 1991–2014 рр. Милосердя розглядається як концепт, простежується динаміка наповнення його концептосфери. У ході аналізу нормативної бази встановлено, що на початку незалежності категорія «милосердя» була присутня в державних положеннях лише імпліцитно, як складова морального виховання. Натомість упродовж зазначеного періоду частота вживання поняття поступово зростає. В останні роки концептосфера милосердя істотно розширилася, що свідчить про зростання усвідомлення його важливої ролі у вітчизняній виховній системі.

***Ключові слова**: концепт милосердя, виховання милосердя, Державна національна програма «Освіта», Концепція національного виховання, закон України про «Про освіту», «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», концепція сімейного виховання «Щаслива родина».*

Постановка проблеми. Виховання милосердя в дітей шкільного віку є предметом пильної уваги європейської гуманітарної спільноти. Українська педагогіка, з огляду на її прозахідне спрямування та антропологізаційні тенденції, також дедалі активніше звертається до цієї тематики. Але при цьому вітчизняні педагоги стикаються з проблемою недостатньої теоретичної розробки виховання милосердя в науковій літературі.

З огляду на поширення міждисциплінарного підходу актуальним є застосування концептуального аналізу для подібних теоретичних досліджень. Трактування милосердя як концепту, який має у своїй структурі понятійну, змістову та фреймову частини, дозволяє отримати інформацію про прагматичний потенціал тексту, у якому представлена дана категорія, та наповнення його концептосфери.

Аналіз актуальних досліджень. Нормативно-законодавча база виховання милосердя в дітей шкільного віку залишається малодослідженою. Спроби відповідного аналізу робили у своїх наукових розвідках Н. В. Вишнівська [1], Ю. О. Глінчук [2], Л. М. Деряга [4], Н. І. Скрипник [10] та ін. Проте вони здебільшого проводили дослідження наявної нормативної бази з приводу виховання милосердя як духовної складової особистості. Категорія милосердя як концепту не ставала предметом їх уваги.

Відтак, метою статті є аналіз концепту милосердя в нормативно-правових актах, якими керується вітчизняна школа у виховному процесі. Об’єктом дослідження є відповідні українські правові документи з 1991 р. до сьогодення. Основними завданнями стали встановлення частотності залучення концепту милосердя, його змістове навантаження та прагматичний потенціал.

Основну джерельну базу дослідження складають державні документи про освіту, якими керується школа у вихованні милосердя. З огляду на ступінь дослідження проблеми в історіографії, особлива увага приділялася таким джерелам як: Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2005), Концепція національного виховання (1994); Закони України про права дитини (Сімейний кодекс України (2008), «Про освіту», Концепція національно-патріотичного виховання, програма «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх

навчальних закладів України», Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 роки, а також Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації».

Виклад основного матеріалу. У кінці 80-х років ХХ ст. внаслідок перебудовчого напряму політики М. Горбачова, в Україні відбулася низка подій, які сколихнули національну самосвідомість українців. Було прийнято Декларацію про державний суверенітет України, проголошено незалежність, прийнято Закон про мови, відбувся Перший Конгрес Міжнародної асоціації україністів, обрано Президента України. Особливого значення для освітян, розвитку шкільництва, мало прийняття закону «Про освіту» та проведення Всеукраїнського з'їзду працівників освіти, на якому затверджено державну програму «Освіта ХХІ століття».

Перші державні документи в галузі освіти й виховання, які з'явилися зі здобуттям Україною незалежності, здебільшого взагалі не згадували поняття «милосердя», натомість значна увага приділялася такому поняттю як «моральне виховання». Так, 4 червня 1991 р. було прийнято постанову Верховної Ради УРСР «Про порядок введення в дію Закону УРСР «Про освіту» (прийнятий Верховною Радою 3.05.91 р.) [5]. Згідно з цим законам, освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави. Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку суспільства. Одними з основних принципів освіти є гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями. Відповідно до Закону метою освіти проголошувався всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального рівня. Відповідно виховання милосердя передбачалось імпліцитно в контексті морального виховання.

За 20 років накопичилося чимало проблем, які не знайшли відображення в першій редакції закону, тому у 2011 році було прийнято низку доповнень. У Законі України «Про освіту» зі змінами, що набрали чинності з 01.01.2011 р. [5], поняття «милосердя» вже згадується, хоча тільки один раз, у ст. 59 «Відповідальність батьків за розвиток дитини». У пункті 3 вказується, що батьки та особи, які їх замінюють, зобов'язані не тільки дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей, але й зобов'язані виховувати

працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до державної та рідної мови, сім'ї, старших за віком тощо [5]. Увага Закону до проблем морального виховання підкреслюється сімома відповідними лексемами. Це свідчить, що в другій декаді ХХІ ст. проблеми виховання милосердя стали чіткіше усвідомлюватися на державному рівні.

У листопаді 1993 р. Кабінет Міністрів України затвердив Державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ ст.) [3]. Головна мета Програми – визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу ХХІ століття, створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. На думку В. Огнев'юка, ця програма за своїм змістом стала «своєрідним компромісом між освітніми цінностями минулого й народжуваної системи освіти нового часу. Вона успадкувала позитивні напрацювання недалекого минулого й водночас намагалася рішуче позбутися марксистсько-ленінської обмеженості. Проте її розробникам не вдалося уникнути певних штампів; програма не спрямовувала освіту на формування демократичних і ліберальних цінностей, вона не стала програмою виховання нової людини й формування нового суспільства» [9, 348].

У цьому документі концепт морального виховання презентований більш повно (9 лексем «морал[-ний, -ність тощо]). Водночас поняття «милосердя» не зустрічається жодного разу. Крім того, як зазначає Л. Мисів, реалізація Національної доктрини розвитку освіти на сьогодні гальмується постійним недофінансуванням освітньої галузі, неузгодженістю дій центральних і місцевих органів державної влади та місцевого самоврядування, відсутністю чіткого контролю за втіленням основних програмних засад, проголошених Доктриною [7].

Уперше в державних документах такого рівня поняття «милосердя» було введене в обіг у «Концепції національного виховання студентської молоді» (1994). Одним із принципів національного виховання було проголошено гуманізацію, як створення умов для особистісної самореалізації, формування людяної, щирої, доброзичливої, милосердної особистості. Загалом поняття «милосердя» згадується лише один раз, на фоні 5 лексем, пов'язаних із концептом морального виховання.

«Національна доктрина розвитку освіти» 2002 р. тричі вказує на необхідність морального виховання, натомість концепт милосердя тут повністю відсутній, оскільки жодного разу не згадується сам термін «милосердя».

Стосовно шкільної освіти й виховання вперше поняття «милосердя» в державних програмах було введене в обіг 2005 р. «Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні». У даній програмі зазначається, що «морально-духовне становлення дітей і учнівської молоді, їх підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності, є найважливішою складовою розвитку суспільства та держави». Концепт морального виховання тут представлений 63 лексемами (мораль [-ний, -ьність тощо]. У розділі «зміст виховання» в контексті виховання ціннісного ставлення до людей передбачається й виховання милосердя: «Ціннісне ставлення до людей виявляється в моральній активності особистості, прояві чуйності, чесності, правдивості, працелюбності, справедливості, гідності, милосердя, толерантності, совісті, миролюбності, доброзичливості, готовності допомогти іншим, обов'язковості, добросовісності, ввічливості, делікатності, тактовності; умінні працювати з іншими; здатності прощати та просити пробачення, протистояти проявам несправедливості, жорстокості» [8].

Частота вживання терміну «милосердя» та наповненість його концепту в державних документах, покликаних регулювати освітньо-виховний процес в Україні, істотно зростає у другій декаді XXI ст. У цьому контексті на особливу увагу заслуговують «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів», затверджені Міністром освіти і науки, молоді та спорту України 31.10.2011 р.

У тексті документу термін «милосердя» згадується 7 разів. Також варто відмітити, що відбувається розмежування понять милосердя від любові, чуйності, доброти. Уперше запроваджується розподіл за віковими категоріями, а заходи з виховання милосердя рекомендуються залежно від вікових особливостей учнів. Зокрема в документі підкреслюється, що милосердя має бути сформованим як моральна якість уже в початковій школі. Тому в розділі «Орієнтовні теми для виховної діяльності» пропонується вже в 3 класі проводити заходи на тему «Любов. Любов-милосердя. Добродійні справи людини». У 6 класі передбачається опрацювання теми «Немає місця на землі, де б засуджували милосердя». В 11 класі – «Милосердя в нашому житті».

У даній програмі підкреслюється, що показник моральної вихованості особистості – це єдність моральної свідомості та поведінки, єдність слова й діла, наявність активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції.

В «Орієнтирах виховання» пропонується знайомити дітей із поняттям «милосердя» вже в ранньому шкільному віці. Головним новоутворенням

навчальної діяльності молодшого шкільного віку визнається формування теоретичного мислення дитини, що знаходить відповідне вираження й у рівні сформованості в дітей особистісних моральних якостей, першооснов багатьох моральних понять: доброти (гуманності), людяності, милосердя, чуйності, співчуття, чесності, справедливості, терпеливості тощо.

За цією програмою середній шкільний вік розглядається як складний відповідальний період становлення особистості, у якому формується соціальна спрямованість і моральна свідомість: моральні погляди, судження, оцінки, уявлення про норми поведінки, запозичені в дорослих. Ураховуючи вікові особливості учнів основної школи, у роботі з ними програма вважає доцільним використовувати такі форми роботи: година спілкування, класні збори, година класного керівника, анкета думок, зустріч, відверта розмова, просвітницький тренінг, ярмарок солідарності, конкурс, гра-експрес, спартакіада народних ігор, родинне свято, родинна вітальня, рольова гра, вікторина, веселі старти та естафети, колективна творча справа (КТС) (жива газета, випуск газети, свято-презентація, усний журнал тощо), проект, школа етикету, операція, виставка-конкурс, ведення літопису класного колективу, фестиваль, колективне ігрове спілкування, похід, спартакіада, турнір, гра-анкета, колаж, ігрова програма, пошукова гра, акція (милосердя, благодійна, екологічна тощо), екологічна стежка, художня галерея, конкурс-ярмарок, виставка творчих робіт, трудовий десант, конкурс-інсценізація, конкурсна програма, інтелектуальна гра тощо.

Варто відмітити, що програма чітко відмежовує концепт милосердя від благодійності, чуйності, любові тощо. Таким чином, виховання милосердя не тільки визнається необхідною складовою морального виховання, але й пропонуються конкретні методи й форми роботи під час його реалізації на практиці. У такий спосіб відбувається наповнення й урізноманітнення концептосфери виховання милосердя.

Поняття «милосердя» ввійшло й у Концепцію сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 роки, яка, зокрема, наголошує, що потребою часу є систематична й послідовна педагогізація батьківської громадськості, оскільки члени сім'ї є першими вихователями дитини. Лексема «милосерд [-я, -ний] зустрічається тут двічі. Але варто уваги те, що милосердя стоїть уже одразу на другому місці після гуманності, як один з основних принципів сімейного виховання. Вдруге милосердя згадується в контексті такого напряму сімейного виховання, як моральний: «розвиток гуманістичних основ особистості: любов, повага, співпереживання, милосердя, доброта, совість, чесність, порядність, справедливість, гідність,

обов'язок, шанування рідної мови, свобода, незалежність, єдність роду, народу, демократизм стосунків, самостійність та ініціативність».

23 листопада 2011 р було затверджено «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти», у якому також значна увага приділяється вихованню моральних якостей особистості (лексема «морал[-ь, -ний, ність тощо] згадується 27 разів. Водночас варто зазначити, що поняття «милосердя» в документі не фігурує.

Програма «Співдружність школи, сім'ї та громадськості в ім'я дитини» покладає виховання милосердя на батьків. Лексема «милосердя» згадується тут один раз у пункті «батьки повинні уміти»: «забезпечувати засвоєння дітьми моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм взаємин між близькими людьми, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, честі, людяності, здатності виявляти турботу про молодших, милосердя до слабких та людей похилого віку» [11].

Невід'ємною складовою концепту виховання милосердя є благодійність. Законодавство України про благодійну діяльність і благодійні організації базується на Конституції України та складається із Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації», Цивільного кодексу України, міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, та інших нормативно-правових актів.

У практичній діяльності шкільні загальноосвітні заклади керуються, передусім, положеннями Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» [6], який визначає загальні засади благодійної діяльності в Україні й забезпечує правове регулювання відносин у суспільстві, спрямованих на розвиток благодійної діяльності. У тексті закону безпосередньо зазначається, що він спрямований на утвердження гуманізму й милосердя. Знаковим є вживання поняття милосердя одразу ж після терміну «гуманізм», що свідчить про еволюцію змістового навантаження виховання милосердя загалом і розширення його концептосфери зокрема.

Згідно цього закону, а також Листа Міністерства освіти і науки від 05.09.13 № 1/9_608 «Щодо благодійних внесків» [12] у шкільному навчальному закладі за рішенням загальних зборів (конференції) може створюватися й діяти Рада закладу, діяльність якої регулюється його статутом, а також батьківський комітет, піклувальна рада, учнівський комітет тощо. Наказом Міністерства освіти і науки України від 2 червня 2004 р. № 440 затверджено Примірне положення про батьківські комітети (ради) загальноосвітнього навчального закладу, які можуть створювати благодійні фонди відповідно до чинного законодавства, у тому числі контролювати

надходження й розподіл грошей, брати участь у вирішенні інших питань, пов'язаних із благочинною діяльністю. Відтак, благодійні шкільні організації також задіяні у процесі виховання милосердя, що знайшло своє відображення у відповідних нормативно-правових документах.

Висновки. Таким чином, упродовж періоду незалежності в державних документах, якими керується школа у процесі виховання милосердя в дітей шкільного віку, відбувається еволюція у змістовому навантаженні концепту милосердя. Якщо на початку періоду незалежності концепт милосердя був присутній у текстах документів лише імпліцитно, як складова морального виховання, то за більше ніж 20 років частота його вживання показово збільшується, заразом розширюється й ускладнюється концептосфера. Це свідчить про значне зростання усвідомлення важливості ролі милосердя у виховній системі сучасного українського освітнього простору.

Перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз нормативно-правових актів, якими керуються у своїй діяльності органи виконавчої влади у здійсненні освітньої, культурної та інформаційної політики, на нашу думку, дозволить чіткіше зрозуміти місце та роль органів державної влади у процесі формування й розвитку духовних цінностей загалом, а також сформулювати основні принципи, напрями та методи впровадження духовно-ціннісних орієнтацій із питань виховання милосердя у практику шкільного вихованого процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишнівська Н. В. Поняття милосердя і його виховання у дітей [Електронний ресурс] / Н. В. Вишнівська // Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 4. – К., 2010. – Режим доступу :

http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_4.

2. Глінчук Ю. О. Виховання милосердя у дітей молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. О. Глінчук. – Вінниця, 2011. – 22 с.

3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF.

4. Деряга Л. М. Методичні рекомендації щодо організації роботи з духовного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкіллі в 2013–2014 н.р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

derjaga_dukhovne_vikhovannja.doc.

5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.

6. Закон України Про благодійну діяльність та благодійні організації (Із змінами від 08.04.2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17.

7. Мисів Л. В. Особливості законодавства України щодо діяльності органів державного управління у сфері формування та розвитку духовних цінностей українського суспільства [Електронний ресурс] / Л. В. Миськів. – Режим доступу : http://www.academy.gov.ua/ej/ej1/txts/MISIV.htm.

8. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1041.9401.0.

9. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

10. Скрипник Н. І. Виховання толерантних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.07. теорія і методика виховання / Н. І. Скрипник. – Умань, 2011. – 22 с.

11. Співдружність школи, сім'ї та громадськості в ім'я дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kovtuny.net.ua/school/our_establishment/programa_spivdrugnist_shkoli_simi_ta_gromadskosti__v_imya_ditini/.

12. Щодо благодійних внесків. Лист Міністерства освіти і науки від 05.09.13 № 1/9_608 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/other/31105/.

РЕЗЮМЕ

Иваненко Л. В. Нормативно-правовая база воспитания милосердия у детей школьного возраста.

В статье анализируется украинская нормативно-правовая база, регулирующая процесс воспитания милосердия у детей школьного возраста. Объектом внимания стали правовые документы 1991–2014 гг. Милосердие рассматривается как концепт. В ходе анализа нормативной базы было установлено, что в начале периода независимости категория «милосердие» присутствовала в государственных документах лишь имплицитно, как составляющая морального воспитания. Но за указанный период частота употребления этого понятия значительно возросла. В последние годы концептосфера милосердия существенно расширилась, что свидетельствует о росте осознания важности его роли в украинской образовательной системе.

***Ключевые слова**: концепт милосердия, воспитание милосердия, Государственная программа «Образование», Концепция национального воспитания, закон Украины «Об образовании», «Основные ориентиры воспитания учеников 1–11 классов общеобразовательных учебных заведений Украины, концепция семейного воспитания «Счастливая семья».*

SUMMARY

Ivanenko L. Legal framework of education of mercy of schoolchildren.

The article analyzes the Ukrainian state documents, which regulate the process of education school-age children to mercy. The main object of attention is legislation documents of the period of Ukrainian Independence (1991–2014). Due to the relevant multidisciplinary approaches, mercy is regarded as a concept which has in its structure the main content, the conceptual content and the frame that provides information about the pragmatic potential of the text with this category.

Such documents as State National Program «Education» (Ukraine of XXI century), National Program of Education of Children and Youth in Ukraine (2005), the Concept of National Education (1994), Law of Ukraine on the Rights of Child (Family Code of Ukraine, 2008), Law on «Education», the Concept of National-patriotic Education, the program «Basic Educational

Guidelines for Students 1-11 Grades of Secondary Schools of Ukraine», the Concept of family education in the education system of Ukraine «Happy Family» for 2012–2021 and the Law of Ukraine on «Charities and Charitable Organizations» were analyzed by the author.

The analysis of these documents let us conclude that the frequency of use of the term «mercy» has significantly increased in the second decade of the XXI century. The first edition of the State Law on «Education» (1991) did not mention mercy at all. The edition of 2011 mentioned it in association with responsibility of the family.

The most vivid representation of the concept of mercy has «Basic educational Guidelines for students 1-11 grades of secondary schools of Ukraine» approved by the Minister of Education, Youth and Sports of Ukraine in 2011. There are 7 lexemes mentioning «mercy». The document demonstrates a vivid distinction between mercy, love, sensitivity, kindness, charity. First there were introduced recommendations and measures to educate mercy, depending on the age characteristics of the students. The document emphasizes that mercy should be formed as a moral quality in early elementary school.

During the period of independence in government documents a noticeable evolution of semantic load of the concept of mercy is traced. If at the beginning of the independence this concept was presented only implicitly as a part of moral education, in more than 20 years the frequency of its use increases, and its conceptual structure becomes much more complicated. This indicates an increased awareness of the importance of its role in the Ukrainian educational system.

***Key words**: the concept of mercy, education to mercy, State program «Education», The concept of national education, Law of Ukraine on «Education», «Basic educational Guidelines for students 1-11 grades of secondary schools of Ukraine», the concept of family education «Happy Family».*

УДК 371.1

С. П. Левків

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕНДЕНЦІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ В ПРАКТИКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ПРИНЦИПІВ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті аналізуються тенденції впровадження в практику загальноосвітніх шкіл принципів освіти для сталого розвитку; сутність понять «тенденція», «сталий розвиток», «освіта для сталого розвитку», «сталий розвиток суспільства». Визначаються недоліки традиційної загальної середньої освіти щодо впровадження в практику принципів сталого розвитку. Розкриваються пріоритетні напрями вдосконалення екологічної складової загальної середньої освіти для сталого розвитку. Акцентовано увагу на тому, що якісна загальна середня освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства.

***Ключові слова**: тенденція, стійкий розвиток, сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, освіта для стійкого розвитку, загальна середня освіта, загальноосвітні школи, екологія, сталий розвиток суспільства.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі історичну перспективу людства, насамперед, визначає екологічний фактор. Стає очевидним вплив екологічних умов на розвиток усіх без винятку компонентів соціуму [9].

Людство дедалі більше усвідомлює необхідність перетворення свого життя на безпечне, здорове й радісне. Нагальною потребою XXI століття є формування такого способу життя, який став би основою довготривалого ощадливого розвитку людства. Науково-технічний прогрес, нові технології самі по собі не здатні подолати загрозу екологічної катастрофи, що нависла над усією цивілізацією. Потрібні нова філософія, нова політика, нові моральні імперативи – зобов'язання кожної людини й людства в цілому. Загалом ідеться про систему цінностей, складову культурного світобачення, яка не залежала б від економічних сплесків чи занепадів, зміни політичної влади, у якій би захист і збереження природи вважалися такими ж важливими, як і, власне, життя. Саме на таких засадах сформувалося поняття стійкий, або сталий, розвиток (англ. – sustainable development). Термін sustainable визначається як характеристика процесу або стану, що може підтримуватися невизначено тривалий час. А термін sustainable development означає покращення якості людського життя за умови збереження сталості підтримуючих екосистем.

Для забезпечення сталого розвитку – чи не найважливішого завдання, що будь-коли стояло перед людством, – особливі надії покладаються на освіту. Це питання постійно обговорюється на рівні високих посадових осіб держав і урядів, у межах міжнародних і міжурядових, неурядових і просвітницьких організацій протягом останнього десятиріччя. Проте найбільш чітко про необхідність міжнародних угод і дій у царині освіти було заявлено на Всесвітньому саміті зі стійкого розвитку (Йоганнесбург, 1992 р.). У прийнятій на форумі заяві наголошувалось: «Освіта для сталого розвитку має заохочувати формування в людей почуття особистої та колективної відповідальності, а отже, і зміни в поведінці, якщо вони необхідні».

За рішенням Ради ЮНЕСКО, з 1 січня 2005 року оголошено проведення Десятиріччя освіти для стійкого розвитку. У березні 2005 року Україна стала однією з 55-ти країн, які підписали документ ООН «Стратегія освіти для стійкого розвитку».

Слід зауважити, що від початку цей напрям в освіті розвивається як такий, основним завданням якого є формування в учнів моделей поведінки, звичок, стилю життя, що відповідають потребам сталого розвитку людства [11, 4–6].

Аналіз актуальних досліджень. Питання впровадження освіти для сталого розвитку в практику загальноосвітніх навчальних закладів досліджували В. М. Боголюбов, І. В. Вєтрова, Н. Г. Возна, В. Г. Волошина, О. В. Губанова, О. І. Пометун, В. П. Іванова, М. О. Клименко, Б. Є. Патон та ін.

Метою статті є виявлення тенденцій впровадження в практику загальноосвітніх шкіл принципів освіти для сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу. З огляду на визначену проблему, існує необхідність проаналізувати питання щодо сутності категорії «тенденції».

Тенденції (від лат. tendentia – спрямованість) – порівняно стійкі напрями розвитку певних явищ, процесів або ідей у межах дослідження, що відображають зміни у розвитку.

У Великому тлумачному словнику української мови поняття «тенденція» визначено як напрям розвитку якогось явища [2].

Сталий розвиток – це процес гармонізації продуктивних сил, забезпечення задоволення необхідних потреб усіх членів суспільства за умов збереження й поетапного відновлення цілісності природного середовища, створення можливостей для рівноваги між його потенціалом і потребами людей усіх поколінь [9].

Освіта є передумовою та водночас пріоритетним засобом досягнення сталого розвитку. Вона має вирішальне значення для забезпечення інформованості з проблем екології та етики, формування цінностей і підходів, прищеплення навиків і заохочення поведінки, сумісної зі сталим розвитком.

Сталий розвиток суспільства слід розуміти як безперервний навчальний процес, включаючи розширення знань, формування спеціальних навиків, життєвих позицій і цінностей щодо здорового способу життя в гармонії з природою. Це потребує зміщення акцентів від методів, орієнтованих лише на передачу інформації, до ширшого впровадження активних методів навчання, багатостороннього й міждисциплінарного аналізу ситуацій реального життя. Імплементація освіти для сталого розвитку (ОСР) відбувається через інтеграцію її тем у всі навчальні дисципліни, а також організацію спеціальних тематичних програм [6, 19–20].

Очевидно, що головною причиною появи освіти для сталого розвитку є усвідомлення необхідності змін в освітній парадигмі з метою подальшого сталого розвитку суспільства, економіки на збереження навколишнього середовища. Освіта сталого розвитку передбачає перехід такої економічно та соціально орієнтованої моделі навчання, в основі якої мають бути широкі міждисциплінарні знання, котрі базуються на комплексному підході до розвитку суспільства, які дають змогу ухвалювати та впроваджувати рішення на місцевому та глобальному рівнях, спрямованих на підвищення якісного рівня життя, що не загрожують можливостям наступних поколінь задовольняти свої потреби.

Освіта для сталого розвитку – сучасний підхід до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу, орієнтацію на порушення та практичне розв'язання місцевих проблем [4, 1–2].

Сучасною світовою стратегічною тенденцією є становлення динамічної концепції освіти в інтересах сталого розвитку, яка виходить за межі традиційної екологічної освіти [6, 19].

В Україні історично склалося, що освіта для сталого розвитку почала та продовжує розвиватися на базі екологічної освіти, у якій суттєву роль відіграють такі структурні компоненти цілісної системи: загальна середня та позашкільна освіта, вища освіта та просвіта населення через засоби масової інформації. Тому в Україні багато уваги приділяється саме екологічній освіті, яка є базовим, найважливішим елементом ОСР, її предметною та концептуальною основою. Поступово освіта для сталого розвитку проникає в усі сфери діяльності людини й охоплює значно ширше поняття, ніж екологічна освіта [3].

Загальна середня освіта має ключове значення в пошуках шляхів раціонального розв'язання важливих соціальних та екологічних проблем. Адже саме у шкільні роки в особи формується мислення, поведінка й способи взаємодії із соціальним оточенням, тому здійснення виховного впливу на ці три аспекти сприяє виробленню позитивних навичок і соціально відповідальних моделей поведінки, які зберігаються впродовж усього життя.

На сучасному етапі розвитку суспільства традиційна загальна середня освіта неспроможна вчасно реагувати на гострі проблеми та повною мірою задовольняти потреби сьогодення, оскільки: лише перелічує проблеми й не націлена на їх розв'язання; не дає змоги осягнути системну картину світу, оскільки більшість навчальних предметів викладається відокремлено; не спрямована на вивчення та практичне розв'язання місцевих проблем; суспільство розвивається швидкими темпами, тому знання часто застарівають ще до закінчення терміну навчання.

Напрями вдосконалення екологічної складової загальної середньої освіти для сталого розвитку:

- забезпечення системи підготовки педагогічних кадрів з екології та сталого розвитку;
- інтеграція в навчальні програми з природничих, математичних і гуманітарних дисциплін основ екологічної грамотності;

- запровадження в навчальних закладах освітніх програм, спрямованих на сталий розвиток;
- підтримка та посилення шкільних, класних проектів і конкурсів екологічного напряму;
- сприяння обміну досвідом впровадження ОСР між навчальними закладами;
- розробка та впровадження навчально-методичного забезпечення за всіма зазначеними напрямами [4, 3, 6–7].
- виховання культури розумного споживання енергії та води, зменшення марних витрат сировини, кількості відходів;
- упровадження принципів, норм і цінностей екологічної етики та етики відповідальності;
- розвиток духовного потенціалу особистості на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки;
- розвиток інформаційної культури особистості, основ критичного мислення та медіа-грамотності;
- упровадження норм міжособистісної та міжкультурної взаємодії на засадах принципів полікультурності й толерантності;
- розвиток правової культури особистості, основ громадянськості;
- формування культури здоров'я підлітків на засадах розуміння єдності природи та людини, залежності здоров'я людини від стану довкілля.

Виховні принципи, що визначають сутність освіти для сталого розвитку: можливість учнями висловлювати та відстоювати власну точку зору; мислити критично; учитися працювати в команді, домовлятися та поважати демократичні рішення; бути толерантними й відповідальними; бути відкритими для навчання та самонавчання; уміти приймати самостійні рішення у власному повсякденному житті [8].

У 2010–2012 роках Інститут педагогіки НАПН спільно з громадською організацією «Вчителі за демократію та партнерство» (Україна) та «Глобальний план дій» (Швеція) за підтримки фонду шведського уряду SIDA в межах оголошеного ООН десятиліття освіти для сталого розвитку виконували освітній проект «Освіта для сталого розвитку в дії». Проект мав на меті ознайомлення вчителів України з досвідом, методологією та технологіями навчання учнів навичкам і вмінням будувати власне життя та життя сім'ї, місцевої громади з урахуванням потреб сталого розвитку, що нагромаджений міжнародною педагогічною спільнотою, представником якої є організація «Глобальний план дій», акредитована при ООН.

У ході реалізації проекту були розроблені та запроваджені в навчальний процес загальноосвітніх шкіл України навчальні матеріали з освіти для сталого розвитку в 3–8 класах у вигляді курсів за вибором, фа культативів, гурткових, клубних та інших форм позакласних занять. Відповідно до плану проекту в ньому брали участь 7 областей –Харківська, Черкаська, Миколаївська, Житомирська, Київська, Тернопільська, Донецька та АР Крим.

На 2013–2015 роки заплановано другий етап проекту, у якому продовжують роботу названі області та залучаються ще 7 областей: Вінницька, Дніпропетровська, Івано-Франківська, Львівська, Луганська, Рівненська, Хмельницька [7].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки серед стратегічних напрямів розвитку освіти передбачає модернізацію змісту освіти на засадах переорієнтації на цілі сталого розвитку, інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір.

Діяльність вітчизняних педагогів з упровадження ОСР у практику загальноосвітніх шкіл має координуватися й оцінюватися на державному рівні. Проект «Модернізації змісту освіти в загальноосвітніх навчальних закладах на засадах переорієнтації на цілі стійкого розвитку» впроваджується на виконання «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», на виконання «Стратегії освіти для сталого розвитку», проголошеної Радою ЮНЕСКО і підписаною Україною у березні 2005 року.

Мета переорієнтації змісту освіти на цілі стійкого розвитку спрямована на забезпечення доступу до якісної цілісної освіти дітям шкільного віку, зв’язку з етносоціоприродним і культурним довкіллям під час безпосереднього вивчення його об’єктів, участі країни в розробленні й упровадженні ОСР, входженні її у світовий освітній простір. Проект дозволить забезпечити загальноосвітні навчальні заклади програмами, підручниками, посібниками для учнів і вчителів, за допомогою яких у вітчизняній освіті реалізуватиметься ОСР, підготувати вчителів до її впровадження.

Принципи модернізації змісту освіти на засадах переорієнтації на цілі стійкого розвитку:

- забезпечення оптимального відбору загальноосвітніх навчальних закладів (наявність учителів, ознайомлених з особливостями формування цілісності знань, методикою формування цілісної картини світу, образу світу та проведення занять поза стінами школи, використання дослідницьких методів навчання; наявність відповідної матеріальної бази; надання необхідної допомоги вчителям з боку методичних служб та органів управління освітою);

- здатність забезпечити умови для перевірки навчальних досягнень у класах, де реалізувалася переорієнтація освіти на цілі стійкого розвитку та учнів з класів, де застосовувалися традиційні педагогічні технології для порівняння й узагальнення робочою групою результатів переорієнтації змісту вітчизняної освіти на цілі стійкого розвитку та планування продовження цього процесу;
- забезпечення загально-цільового управління й організації педагогічного дослідження, застосування результатів педагогічного дослідження.

У багатьох країнах розробляються проекти з упровадження елементів освіти для сталого розвитку, у тому числі й в Україні, зокрема, розроблені посібники для учнів «Уроки для стійкого розвитку» в рамках українсько-шведського проекту «Екодемія» [5].

На відміну від існуючих шкільних курсів, що розглядають проблеми навколишнього середовища («Природознавство», «Географія», «Біологія», «Основи екології») і дають в основному теоретичні знання, навчальний курс «Уроки для сталого розвитку» дозволяє учням визначати зв'язок тем, що розглядаються, з концепцією стійкого розвитку, з їхніми власними уявленнями щодо майбутнього й вибором особистого стилю життя. Кожна тема розкривається на матеріалі як інших країн, так і на місцевому, опрацьовується учнями індивідуально на практиці (виконання вдома спеціальних дослідницьких завдань та проектів), обов'язково обговорюється в малій групі й усім класом. Робота над темами пов'язана з прийняттям кожним учнем самостійного рішення щодо власного способу життя.

Розуміння поняття «сталий розвиток» і досвід діяльності, отриманий учнями, – важливі елементи підготовки до життя в сучасному інформаційному, полікультурному, демократичному суспільстві. Зазначимо, що головні складові елементи методики викладання навчального курсу «Уроки для сталого розвитку» – самопізнання, самонавчання учнів через діяльність, прийняття ними самостійних рішень у повсякденному житті, виконання дій у напрямі сталого розвитку.

Методологічною основою програми є положення про те, що учень – це активна та творча особистість, здатна пізнавати й саморозвиватися. Під час навчання школярі отримують можливість сформувати власний спосіб життя й систему цінностей, усвідомити, як повсякденний спосіб життя кожної людини та колективів впливає на стан довкілля.

У процесі такого навчання роль учителя змінюється. Він виступає організатором дій учнів, надихає їх, підбадьорює та скеровує їхні зусилля.

Учні самі обирають спосіб діяльності, виконують обрані дії, обговорюють їх, приймаючи самостійні рішення. Учитель лише створює умови для безпечного й ефективного процесу навчання, запрошує взяти в ньому участь. Він повинен уміти слухати учня.

Важливим чинником є і демонстрація вчителем моделей поведінки, орієнтованої на стійкий розвиток, а також удосконалення в учнів навичок критичного мислення. Визначення проблемних питань спонукає їх до пошуку відповідей. Маючи знання, отримані самостійно, вони краще підготовлені до нових викликів і наступних дій [11, 7–9].

Сьогодні освіта для сталого розвитку передбачає докорінні зміни в навчально-виховному процесі. Сучасний учитель повинен перейти від передачі знань до створення умов для активного засвоєння, аби діяльність учня базувалася на компетентному підході до навчання.

З огляду на це в школі мають активно реалізовуватися технології особистісно-орієнтованого, інтерактивного навчання, технології критичного мислення, креативна й інтегрована технології [10].

Головною метою системи ОСР у школі можна вважати сприяння екологізації свідомості, своєчасне отримання знань, умінь і навичок, для попередження й вирішення соціально-економічних проблем з урахуванням екологічних обмежень, а також для підвищення якості життя нинішнього та майбутніх поколінь на основі принципів сталого розвитку.

До головних завдань освіти для сталого розвитку треба віднести формування нової системи морально-етичних цінностей у суспільстві, які б сприяли відповідним змінам менталітету сучасної молодої людини та встановлення нової моральності – моральності суспільства сталого розвитку [1].

Висновки. У «Порядку денному на XXI століття» зазначається, що «освіта є фундаментом сталого розвитку» та головним інструментом для створення гуманного, рівноправного й уважного до проблем людини суспільства, у якому кожен індивід повинен мати власну людську гідність.

Таким чином, якісна загальна середня освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства. За допомогою освіти можна прищеплювати цінності, виховувати, формувати поведінку та стиль життя підростаючого покоління, необхідні для забезпечення сталого майбутнього. Загальна середня освіта має бути початковим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку, який буде забезпечувати потреби людства в можливостях перетворювати свою уяву про сталий розвиток на реальність. Вона не тільки повинна надавати наукові та технічні знання, а й забезпечувати відповідну мотивацію, служити

поясненням і здійснювати соціальну підтримку для формування навичок та їх використання. Ключовим завданням освіти у XXI ст. є розвиток мислення, орієнтованого на стале майбутнє.

На основі аналізу наукової літератури, нормативних документів, змісту форм і методів роботи загальноосвітніх шкіл щодо реалізації парадигми сталого розвитку, на наш погляд, можна виокремити такі тенденції:

1) становлення динамічної концепції в інтересах сталого розвитку, що виходить за межі традиційної екологічної освіти;
2) надання пріоритетності загальноосвітніх шкіл щодо впровадження принципів освіти для сталого розвитку;
3) об'єднання зусиль загальноосвітніх шкіл і громадських організацій екологічного спрямування щодо сталого розвитку;
4) урізноманітнення змісту, форм і методів взаємодії загальноосвітніх шкіл та громадських організацій у процесі реалізації принципів сталого розвитку;
5) створення нового навчально-методичного забезпечення для загальноосвітніх шкіл у контексті сталого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боголюбов В. М. Концептуальні підходи до формування освіти для сталого розвитку [Електронний ресурс] В. М. Боголюбов // Збірник наукових статей «III-го Всеукраїнського з'їзду екологів з міжнародною участю». – Вінниця, 2011. – Том. 2. – С. 665–667. – Режим доступу : http://www.eco.com.ua/content/konceptualni-pidhodi-do-formuvannya-osviti-dlya-stalogo-rozvitku.

2. Великий тлумачний словник української мови / Автор і укладач В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Вт «Перун», 2003. – 1440 с.

3. Возна Н. Г. Екологічна освіта для сталого розвитку [Електронний ресурс] / Н. Г. Возна, В. Г. Волошина. – Режим доступу : http://www.kntu.kr.ua/doc/nauk_zap_10_1/stat_10_1/35.doc.

4. Губанова О. В. Проект «Концепція регіональної системи освіти для сталого розвитку» [Електронний ресурс] / О. В. Губанова, І. В. Вєтрова, М. О. Клименка. – Режим доступу : www.rvosvita.org.ua/engine/download.php?id=279&area=static.

5. Іванова В. П. Освіта для сталого розвитку [Електронний ресурс] / В. П. Іванова // Освітній портал. Класна Оцінка. – Режим доступу : http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/osvita-dlya-stalogo-rozvitku.html.

6. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. академіка НАН України, д.т.н., проф., засл. діяча науки і техніки України Б. Є. Патона. – К. : Державна установа «Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України», 2012. – 72 с.

7. Опис проекту «Освіта для стійкого розвитку в дії» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kristti.com.ua/detail_publik.php?id=40&level1=6.

8. Освіта для сталого розвитку: мета та основні завдання [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.rivneosvita.org.ua/documents/rajon/sarny.php.
9. Семенов В. Ф. Екологічний менеджмент [Електронний ресурс] / В. Ф. Семенов. – Режим доступу :
http://pidruchniki.ws/ekologiya/ekologichniy_menedzhment_-_semenov_vf.
10. Стратегія «Освіта для сталого розвитку» – вимога часу [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zt-rada.gov.ua/pages/p1857.
11. Уроки для сталого розвитку. Як організувати позакласну роботу учнів основної школи : методичний посібник для вчителів. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. – 76 с.

РЕЗЮМЕ

Левкив С. П. Тенденции внедрения в практику общеобразовательных школ принципов образования для устойчивого развития.

В статье анализируются тенденции внедрения в практику общеобразовательных школ принципов образования для устойчивого развития; сущность понятий «тенденция», «устойчивое развитие», «образование для устойчивого развития», «устойчивое развитие общества». Определяются недостатки традиционного общего среднего образования по внедрению в практику принципов устойчивого развития. Раскрываются приоритетные направления совершенствования экологической составляющей общего среднего образования для устойчивого развития. Акцентировано внимание на том, что качественное общее среднее образование является необходимым условием обеспечения устойчивого развития общества.

***Ключевые слова**: тенденция, устойчивое развитие, образование для устойчивого развития, общее среднее образование, общеобразовательные школы, экология, устойчивое развитие общества.*

SUMMARY

Levkiv S. The trends in putting into practice the principles of secondary school education for sustainable development.

This article is dedicated to identifying the trends in putting into practice the principles of secondary school education for sustainable development. The essence of the concepts of «trend», «sustainable development», «education for sustainable development», «sustainable development of society» are characterized. The reasons for the emergence of the concept of «education for sustainable development» are defined by the author.

It is determined that education is a prerequisite and a priority and at the same time a means of achieving sustainable development. It is crucial to ensure awareness of environmental issues and ethics, the formation of values and approaches, instilling skills and encourage behavior in consistent with sustainable development.

The shortcomings of traditional secondary education to implement in practice the concept of sustainable development are given. The priority areas of improving the environmental component of secondary education for sustainable development are revealed.

The author focuses on results and prospects of the project «Education for sustainable development in action». The role of the state in the implementation of education for sustainable development into practice in secondary schools is mentioned. The basic principles of the modernization of educational content based on the reorientation of the objectives of sustainable development are shown.

Attention is drawn to the importance of the course «Lessons for sustainable development» in terms of its impact on the process of implementation in practice of secondary school education for sustainable development. It reveals the importance of understanding the concept of «sustainable development» and the experience obtained by the students as an important element of preparation for life.

The attention is focused on that high-quality secondary education is a prerequisite for sustainable development. Based on the analysis of scientific literature, legal documents, content, forms and methods of secondary schools to implement the paradigm of sustainable development the author of the article has identified the following trends: the priority of secondary schools on the implementation of the principles of education for sustainable development; unification of the efforts of schools and NGOs ecological sustainable development; the diversity of content, forms and methods of interaction between schools and community organizations in the implementation of sustainable development; the creation of a new teaching for schools in the context of sustainable development.

***Key words**: trend, sustainable development, education for sustainable development, secondary education, secondary schools, ecology, sustainable development of society.*

УДК37.015.31:796:613.8

А. О. Петров

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

МОНІТОРИНГ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРІВ

У статті розглянуто питання про діагностику учителем деяких факторів здоров'я школярів за допомогою комп'ютерів. Розкривається зв'язок цих факторів із самопочуттям і станом здоров'я учнів. Якщо поява несприятливих факторів набирає стійкої тенденції, то це стає передумовою для перегляду вчителем намічених планів проведення занять. Розроблено моніторинг здоров'я учнів і педагогів та комп'ютерні варіанти методик комплексної оцінки здоров'я учнів і педагогів. Представлено основні етапи та запропоновано виконавців моніторингу здоров'я учнів.

***Ключові слова**: здоров'я, фактори, комп'ютерна діагностика.*

Постановка проблеми. Здоров'я людини – це єдність фізичного, психічного й духовного компонентів, що утворять холістичний зв'язок з екологічними факторами середовища й соціальних умов життя людини. Упродовж останніх 20-ти років демографічна й епідеміологічна ситуація в Україні характеризується несприятливими тенденціями: збільшується число хвороб, пов'язаних зі способом життя та вживанням тютюну, спиртних напоїв, наркотиків; росте число нещасних випадків і самогубств; збільшується число ВІЛ-інфікованих людей, особливо в молодому віці; знову повертаються старі епідемічні захворювання.

В умовах демографічної ями й катастрофічного зниження рівня здоров'я населення України головним напрямом внутрішньої політики держави повинне стати формування й захист здоров'я дітей, підлітків і молоді. У зв'язку з цим найбільш перспективний напрям роботи –

формування в людини нової ієрархії цінностей, де власне здоров'я й безпека – необхідна умова для успішної самореалізації потенційних можливостей особистості.

Оскільки здоров'я людини (за даними ВООЗ) на 50 % визначається її способом життя, на 20 % – екологією, 20 % – спадковістю (яка, у свою чергу, також залежить від способу життя й екології), і тільки на 10 % – медициною й іншими факторами, то природно, що основну увагу треба звернути на ті ключові фактори, які можуть привести до формування, збереження та зміцнення здоров'я.

Особливу роль у вирішенні цих питань відіграють освітні установи різного рівня, де відбувається становлення й розвиток особистості. Тому система організації навчальної та виховної діяльності в цих структурах має першорядне значення для збереження й розвитку здоров'я учнів, виховання переконань здорового способу життя.

На жаль, сучасна система освіти не забезпечує виконання цих завдань. Про це свідчать офіційні дані: до 80 % випускників шкіл мають різні психосоматичні порушення й захворювання, більше 30 % вживають психоактивні речовини.

Освітнє середовище повинно забезпечувати сьогодні не тільки успішність навчання дитини, але і її здоров'я. Сьогодні, спираючись на результати наукових фізіолого-гігієнічних і педагогічних досліджень, ми в значній мірі можемо прогнозувати стан здоров'я випускників наших шкіл залежно від того, у яких умовах організований навчальний процес і наскільки педагогічно грамотно він реалізується.

Аналіз актуальних досліджень. Розвитку особистості майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки присвятили свої дослідження В. В. Буткевич, Ю. В. Вікуліна, В. М. Гриньова, В. І. Жернов, О. І. Жорнова, В. Ф. Костюченко, О. М. Пєхота, С. О. Сисоєва, та ін., дослідженню організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців до управлінською діяльності (М. В. Дутчак Т. І. Коваль, В. С. Пікельна, С. М. Тарасова та ін., умов і факторів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах В. І. Бабич, М. Т. Данилко, Л. О. Демінська, Л. І. Іванова, Р. П. Карпюк, М. В. Карченкова, В. Г. Омельяненко, О. В. Тимошенко, Ж. К. Холодов та ін.. Особливості формування готовності професійної діяльності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах із різних позицій розглядали І. В. Гавриш, М. М. Галицька, Т. І. Руднєва, Р. Д. Санжаєва, Г. В. Троцео, О. В. Хрущ-Ріпська, В. А. Мяконьков,

І. І. Переверзін, С. Г. Сейранов, Л. Я. Чеховська, та ін. Вивченням педагогічних технологій із формування здоров'язбережувального способу життя, профілактики захворювань учнів у системі інтенсивно займаються російські дослідники Н. І. Бутенко, Е. А. Большакова, І. В. Боєв, О. А. Бутова, В. І. Горовая, Л. І. Губарєва, Н. К. Іванова, О. П. Коваленко, І. А. Левицький, Е. В. Лизунова, І. А. Малашихина, Н. А. Медведєва, І. В. Миколаєва, В. Н. Муравйова, Г. М. Соловйов, С. А. Чурюкина, А. В. Федотов та ін.

Водночас теоретичний аналіз виконаних наукових досліджень засвідчив, що проблема підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до використання здоров'язберужувальних технологій залишається актуальною та малодослідженою. Висновки з досліджень, що стосувалися загальних питань розроблення й упровадження таких технологій, сьогодні вже не відповідають запитам практики. Зокрема, йдеться про необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно до базових тенденцій компетентнісної освітньої парадигми. Це стосується також проблеми підготовки майбутніх учителів до застосування здоров'язбережувальних технологій, що досліджена недостатньо, зокрема, ґрунтовано не проаналізовані зміст, форми, методи, організаційно-педагогічні умови з позиції реалізації здоров'язбережувального потенціалу, які інтегрально мають бути спрямовані на забезпечення підвищення рівня ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті: визначення готовності студентів факультету фізичної культури до реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення спеціальної літератури, методи опитування та педагогічного спостереження.

Виклад основного матеріалу. В основу методологічного підходу оцінки здоров'я людини покладені такі основні принципи: здоров'я – це стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів (ВООЗ, 1968). Це визначення базується на концепції цілісності організму та його компонентів, які характеризують можливості та здатності особистості задовольняти біологічні, духовні й соціальні потреби під час адаптації до зовнішніх екологічних і соціальних умов. Такий підхід дозволяє оцінювати здоров'я за допомогою доступних для дослідження показників.

Рівень здоров'я можна оцінити кількісно, якщо взяти за основу величину резервних можливостей організму, що забезпечують збереження гомеостазу його внутрішнього середовища під час адаптації до постійно

мінливих умов зовнішнього світу (або навантаженням). У зв'язку з цим можна використати різні навантажувальні проби, що дозволяють виявити обсяг резервних можливостей різних систем і всього організму в цілому.

Дитячий організм перебуває в постійному розвитку, тому параметри, що характеризують його здоров'я, в онтогенезі змінюються. Отже, під час оцінки здоров'я дітей і підлітків необхідно врахувати не тільки наявність або відсутність наявних захворювань, але в першу чергу динаміку процесів.

Під час характеристики здоров'я важливий інтегративний підхід, що враховує динаміку фізичного розвитку, функціонального, психоемоційного стану організму й середовища навчання, яке повинно мати здоров'язбережувальний характер.

Ці принципи лягли в основу розробленого моніторингу здоров'я учнів. Моніторинг здоров'я – це динамічна скринінг-діагностика фізичного розвитку, функціональних резервів організму, нейродинамічних показників нервової системи, психічного стану, індивідуальних конституційних особливостей, адаптивних (резервних) можливостей, способу життя й середовища, у якому відбувається навчальна та трудова діяльність учасників освітнього процесу.

Мета моніторингу здоров'я учнів полягає в тому, щоб на основі даних про індивідуальні особливості й можливості організму забезпечити:

- збереження здоров'я в процесі індивідуального розвитку й навчання за рахунок корекції навчально-виховного процесу та аргументованих індивідуальних рекомендацій із розвитку здоров'я на основі результатів моніторингу;
- індивідуальний підхід до організації навчально-виховного процесу з урахуванням психофізіологічних особливостей кожного учня;
- корекцію навчально-виховного процесу для досягнення найбільшої ефективності.

Для моніторингу розроблені комп'ютерні варіанти методик комплексної оцінки здоров'я учнів. Методики призначені для експрес-діагностики фізичного та психічного здоров'я, а також фізичної підготовленості обстежуваних з метою кількісної характеристики цих показників, одержання інтегральної характеристики здоров'я й зіставлення його між віковими та статевими групами.

Сьогодні в школах для моніторингу стану здоров'я учнів, ведення статистики, планування та прогнозування здоров'язбережувальних заходів широко використовуються комп'ютери з набором спеціальних програм. Студенти-випускники повинні бути підготовленні до комп'ютерної

діагностики стану здоров'я учнів, навчитися працювати з програмами. Це завдання вирішував спецкурс «Здоров'язбережувальні технології», у межах якого був організований 4-годинний тренінг «Сучасні методи діагностики й моніторингу стану здоров'я суб'єктів освітнього процесу».

Методика для учнів включає такі тести:

- оцінка фізичного розвитку (проводять медпрацівники);
- оцінка функціонального стану й фізичної підготовленості (проводять учителя фізичної культури);
- оцінка рівня соціально-психологічної адаптації до школи (проводять учителі початкових класів, для учнів середніх і старших класів – самі обстежувані під контролем психолога);
- ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя (проводять учителі початкових класів, для учнів середніх і старших класів – самі учні під контролем психолога);
- оцінка рівня тривожності (проводять учителі початкових класів, для учнів середніх і старших класів – самі учні під контролем психолога);

Моніторинг здоров'я учнів складається з декількох етапів і виконується різними співробітниками навчального закладу (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Етапи моніторингу здоров'я

Етап	Що оцінюється?	Виконавець
Оцінка соціально-психологічної адаптації – готовність до школи	Успішність, навчальна активність, засвоєння знань, міжособистісні відносини, соціальна самооцінка людини, ціннісні орієнтації, готовність до навчання, (тести «шкільної зрілості»)	Учителі, соціальні педагоги
Характеристика фізичного розвитку й функціонального стану (фізичного здоров'я)	Довжина й маса тіла, окружність грудної клітки, рівень фізичного розвитку, тип вегетативної регуляції, адаптивність кардіо-респіраторної системи на навантаження. Оцінка групи здоров'я, рівня фізичної підготовленості (швидкість, сила швидкісно-силові якості, витривалість, гнучкість координація)	Медичні працівники, учителі фізкультури
Психофізіологічні показники (нейродинамічні)	Сила, рухливість, урівноваженість, лабільність нервових процесів, тип БНД функціональна асиметрія мозку, швидкість сенсомоторних реакцій, працездатність головного мозку	Психологи, психо-фізіологи

Продовження Таблиці 1

Психо-емоційний стан	Рівень особистісної, реактивної та шкільної тривожності, рівень стресостійкості, мислення, інтелект, пам'ять і її види, увага, особистісні властивості	Психологи
Кваліфікаційна характеристика школи здоров'язбережувального типу	Матеріально-технічні умови; кадрове забезпечення; медичне обслуговування; організація харчування; організація фізичного виховання , політика формування ЗСЖ; взаємини з батьками; зовнішні зв'язки	Керівництво

Зрозуміло, що перелік показників, що використовуються для моніторингу, може бути адаптований для кожного навчального закладу залежно від кадрового й матеріально-технічного потенціалу.

Подані нижче протоколи обстеження фізичного розвитку, функціональних резервів і фізичної підготовленості учнів, який містить важливу інформацію для вчителя, учнів, його батьків. На основі зібраних даних програма формує паспорт здоров'я учня, з якої комп'ютерна програма формує паспорт здоров'я учня.

Протокол 1
(для медпрацівника)

Учень_____
Довжина тіла, см
Маса тіла, кг
ОП <
Тип постави
Стопа
Група здоров'я
Гострота зору, м
праве око
ліве око
Гострота слуху, м
праве вухо
ліве вухо
Група фіз. розвитку
Частота простудних захворювань, раз/рік
Кількість пропусків занять через хворобу, днів

Протокол 2
(для вчителя фізкультури)

Учень_____
Кистьова сила, кг
права рука/ліва рука
Станова сила, кг
ЖСЛ,мол
ЧСС у спокої, уд/хв
АТ в спокої, мм.рт.ст
У згинань-розгинань рук в упорі лежачі раз
У підтягувань на поперечині, раз
Вис на поперечині, сек
Піднімання тулуба (раз за 30 сек)
Стрибки в довжину з місця, см
Нахил тулуба, см
Біг 30м. (60,100 м), сек
Човниковий біг 3х10 м, сек
Тест Купера, км
ЧСС після степу-тесту на хвилині: за 10 сек/за 30 сек/за 30 сек
АТ на 1-й хв. після навантаження, мм.рт.ст.

Результати обстеження, внесені в протоколи, потім уводяться для кожного обстежуваного персонально в базу даних комп'ютерної програми, і програма автоматично розраховує низку індексів, що адекватно відбивають морфо-функційний розвиток учня, формує інтегральну оцінку фізичного здоров'я, фізичної підготовленості та психоемоційного стану й зіставляє індивідуальні показники із середньою віково-статевою нормою. Крім того, формується індивідуальний електронний паспорт фізичного та психічного здоров'я.

Учитель фізичної культури очолює рух за здоров'язбереження всіх учасників навчально-виховного процесу, не лише учнів, але й педагогів, технічних працівників. Комп'ютерні методики слід ширше використовувати для аналізу їхнього стану здоров'я. Мета моніторингу здоров'я педагогів полягає в збережені здоров'я у процесі педагогічної діяльності. Поряд із цим, висуваються й інші завдання, а саме:

- самооцінка фізичних, психофізичних, особистісних, характерологічних, професійних якостей для самокорекції особистісного розвитку;
- самооцінка рівня соціально-психологічної адаптації та психологічного клімату в колективі;
- самооцінка ставлення до власного здоров'я;
- попередження професійного «емоційного вигорання».

Комп'ютерна методика оцінки здоров'я педагогів включає такі тести:

- оцінка функціонального стану організму;
- оцінка соціально-психологічної адаптованості;
- самооцінка психічних станів;
- оцінка рівня мотивації до успіху;
- оцінка клімату в колективі;
- виявлення професійних криз;
- вимірювання ступеня емоційного вигорання;
- ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя;
- оцінка рівня стресостійкості;
- оцінка рівня тривожності;
- оцінка рівня конфліктності;
- оцінка рівня невротизації, психопатизації;
- діагностика стану агресивності.

Усі методики виконуються самим обстежуваним на комп'ютері в інтерактивному режимі за допомогою спеціальних психологічних програм, що є в кожній школі. Показники автоматично переводяться в кількісну матрицю й бальну оцінку, що дозволяє порівнювати результати в динаміці

спостереження. Такий аналіз важливий, насамперед, для самого педагога, оскільки дозволяє йому вчасно побачити ознаки емоційного виснаження, невротизації, погіршення функціональних резервів, оцінити психологічний клімат у колективі, більш об'єктивно побачити сильні та слабкі особисті й професійні якості.

Тренінг «Комп'ютерна підтримка здоров'язбережувального процесу» також позитивно позначився на підготовці майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій.

Висновки. Студенти навчилися практично формувати паспорти здоров'я учнів, про існування яких вони знали лише з теорії. Опанування комп'ютерними програмами аналізу й планування здоров'язбережувального процесу в школі дозволяє раціонально організувати цей процес з урахуванням усіх умов, обставин і практичних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антроповап М. В. Образование и здоровье школьников : методические рекомендации для работников системы образования / М. В. Антропова. – М, 1998. – 132 с.

2. Жук П. И. Качество здоровья / П. И. Жук // Здоровье. – 2008. – № 9. – С. 26–27.

3. Костюченко С. Тематичне оцінювання з основ здоров'я / С. Костюченко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 10. – С. 19–22.

4. Мруга М. Р. Методи педагогічної діагностики та тенденції їх розвитку // Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. – Випуск 11. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – С. 76–82.

5. The world health report 2012 : primary health care now more than ever. World Health Organization. – Geneva, Switzerland, 2009. – 125 p.

РЕЗЮМЕ

Петров А. А. Мониторинг здоровья учеников с помощью компьютеров.

В статье рассмотрен вопрос о диагностике учителем некоторых факторов здоровья школьников с помощью компьютеров. Раскрывается связь этих факторов с самочувствием и состоянием здоровья учащихся. Если появление неблагоприятных факторов переходит в устойчивую тенденцию, то это становится предпосылкой для просмотра учителем намеченных планов проведения занятий. Разработан мониторинг здоровья учащихся и педагогов и компьютерные варианты методик комплексной оценки здоровья учащихся и педагогов. Представлены основные этапы и предложены исполнители мониторинга здоровья учащихся.

***Ключевые слова**: здоровье, факторы, компьютерная диагностика.*

SUMMARY

Petrov A. Monitoring of pupils' health with the help of computers.

The aim of the article is to determine the readiness of students of physical education department to the implementation of health care technologies.

Research methods: theoretical analysis and generalization of literature, methods of survey and pedagogical supervision.

The article deals with the problem of diagnostics of some pupils' health factors held by the teacher using computers. The relationship of these factors with the health of pupils is revealed. It is pointed out that health is the unity of physical, mental, and spiritual components that make up the holistic relationship to environmental factors and social

conditions of human life. Over the past 20 years, the demographic and epidemiological situation in Ukraine is characterized by unfavorable trends: an increasing number of diseases associated with lifestyle and tobacco use, alcoholic beverages, drugs, a growing number of accidents and suicides; increases the number of HIV-infected people, especially at young age; return old epidemic diseases.

Methodological approach for the assessment of human health is based on the following principle: health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or defects.

It is pointed out that the level of health can be assessed quantitatively, taking as a basis the value of the reserve capacity of the body, ensuring the maintenance of its homeostasis of the internal environment in adapting to the constantly changing conditions of the external world (or load). In this regard, one can use various stress tests, allowing to detect the amount of reserve capacity of the various systems and the whole organism.

It is stressed that the child's body is in constant development, so the parameters describing his health change in ontogeny. Therefore, when assessing the health of children and adolescents the dynamics of physical development, functional, psycho-emotional state of the organism and the learning environment, which must have health-preserving character must be taken into account. These principles formed the basis of the developed monitoring of the pupils' health. Health monitoring is a dynamic screening diagnostics of physical development, functional reserves of the organism, neurodynamic indicators of the nervous system, mental status, individual constitutional peculiarities, adaptive (backup) capabilities, lifestyle and environment, in which take place the activity of the participants of the educational process.

***Key words**: health, factors, computer diagnostics.*

УДК 911:159.95

О. М. Трегубенко, Г. О. Сорокіна
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ

У статті надано психолого-педагогічну характеристику процесу засвоєння географічних знань. Зазначено, що формування географічних знань відбувається на трьох рівнях психічного відображення навколишньої дійсності – сенсорно-перцептивному, рівні уявлень та рівні понять. Підкреслено взаємозумовленість процесу формування географічних знань і різних видів діяльності. Визначено основні структурні компоненти процесу формування географічних знань – сприйняття інформації про досліджуваний об'єкт, розуміння отриманої інформації, закріплення знань у пам'яті, застосування їх на практиці.

***Ключові слова**: процес засвоєння географічних знань, рівні психічного відображення, діяльність.*

Постановка проблеми. Управління формуванням знань принципово можливе лише за умови опори на знання психологічних основ і механізмів цього процесу. У цьому випадку вчитель зможе забезпечити ефективність

засвоєння знань, не тільки через зміст уявлень і понять, активізацію діяльності, спрямованої на їх створення, але й через розвиток провідних когнітивних процесів, які становлять основу процесу формування знань.

Шкільна освіта орієнтована переважно на дискурсивне, раціональне пізнання. Між тим, образне, нераціональне пізнання світу – це теж необхідне джерело нашого знання. Людині необхідний цілісний світогляд, у фундаменті якого лежить як наукова картина світу, так і позанаукова (включаючи його образне сприйняття). Вирішення цієї проблеми можливо за умови врахування в процесі навчання географії особливостей різних рівнів психічного відображення навколишньої дійсності.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні основи розв'язання цієї проблеми закладено в працях І. М. Сеченова, Б. Г. Ананьєва, С. В. Кравкова, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Г. С. Костюка, Б. Ф. Ломова та ін., які висвітлюють закономірності психічного розвитку дитини та шляхи його стимулювання за допомогою педагогічних впливів, розкривають проблеми формування знань учнів, визначають можливості забезпечення розуміння школярами навчального матеріалу.

Мета статті – здійснити психолого-педагогічну характеристику процесу засвоєння географічних знань, визначити його основні структурні компоненти.

Виклад основного матеріалу. Процес формування географічних знань є сукупністю цілеспрямованих педагогічних впливів, які викликають якісні зміни в основних показниках сформованості географічних уявлень і понять. Основою формування географічних знань виступає теоретична концепція психічного відображення навколишньої дійсності, яка визначає його рівні – сенсорно-перцептивний, рівень уявлень і рівень понять. На кожному з них по-різному складаються процеси диференціації та інтеграції інформації, що впливає на сутнісні характеристики географічних знань. Для кожного з рівнів психічного відображення характерна сукупність когнітивних процесів (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення), у ході розвитку яких виникають такі психічні новоутворення, як уявлення й поняття, що є основними компонентами системи знань географічних учнів.

Основна характеристика сенсорно-перцептивного відображення полягає в тому, що воно виникає в умовах безпосереднього чи опосередкованого впливу предметів та їх властивостей на органи чуття. Система органів чуття забезпечує відображення окремих властивостей навколишніх об'єктів (відчуття різних модальностей): зорових, слухових,

кінестетичних та ін. Будь-яке відчуття не ізольоване від попередніх і супутніх йому інших відчуттів, відчуття становлять цільне сприйняття, дають матеріал для уявлення, емоційного переживання, мислення й конкретних дій [1, 8].

На сенсорно-перцептивному рівні формуються образи сприйняття (як результат переробки відчуттів, отриманих при безпосередньому чи опосередкованому сприйнятті об'єкта), які є базовими в аспекті формування географічних уявлень і понять. Від того, наскільки наочним буде сформований образ сприйняття, від того, наскільки точно він буде передавати просторово-часові й модальні характеристики об'єкта, залежить якість знань про цей об'єкт. Причому якість сформованого образу багато в чому визначається завданням, поставленим перед учнями, та емоційністю процесу.

Особливого значення в аспекті аналізованої проблеми має висловлювання С. Рубінштейна щодо не ізольованості сприйняття, яке не існує саме по собі, а проявляється у ставленнях людини до якогось об'єкта сприйняття, в її інтересах, схильностях, почуттях. Він підкреслює, що в результаті обробки й перетворення, якому неминуче піддається образний зміст сприйняття, включеного в розумову діяльність, створюється ціла ступенева ієрархія все більш узагальнених і схематизованих образів (уявлень), які, з одного боку відтворюють сприйняття в їх індивідуальній одиничності, а з іншого – переходять у поняття [8, 37–38].

Багатство чуттєвих вражень, від яких прямо залежить якість формованого образу сприйняття, тісно пов'язане зі спогляданням. Споглядання розширює коло географічних знань, змінює характер образу, насичуючи його новими яскравими, емоційними подробицями. Однак у процесі формування знань про об'єкт дуже важливо, щоб сприйняття не залишилося пасивним спогляданням, а передбачало б переробку чуттєвих вражень з метою створення образу об'єкта чи явища, які сприймаються.

У практиці навчання географії з цією метою необхідно використовувати метод спостереження – «систематичне й цілеспрямоване сприйняття» [7, 27]. На початку спостереження відбувається формулювання цілей і завдань, які й направляють процес сприйняття на певні сторони, властивості й ознаки об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Як зазначає В. Кузін: «Характеризуючись спрямованістю, наявністю мети, спостереження являє собою активну форму пізнання людиною навколишньої дійсності, яка відіграє важливу роль у процесі створення образів об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Часті вправляння в спостереженні зазвичай завершуються розвитком спостережливості, яка полягає у виділенні важливих, найбільш характерних, але малопомітних об'єктів і явищ, що здаються несуттєвими» [6, 121].

У процесі спостереження за об'єктом важливим дидактичним прийомом буде зображення об'єкта, що спостерігається. Активну участь розумової діяльності в процесі зображення зумовлює спостережливість, під час якої, передусім, активізуються процеси порівняння, узагальнення, аналізу й синтезу. У процесі спостереження дитина постійно порівнює різні об'єкти, їх частини, властивості, помічаючи те спільне, що їх об'єднує, й те індивідуальне, притаманне тільки цьому об'єкту, що слугує відмінними ознаками кожного спостережуваного об'єкта, учиться виділяти головне в тому, що сприймається, що сприяє формуванню цілісного образу сприйнятого об'єкта.

На наступному рівні психічного відображення навколишньої дійсності при переході від чуття й сприйняття до уявлення змінюється структура образу об'єкта: одні його ознаки ніби підкреслюються, посилюються, інші – скорочуються. Скласти уявлення про певний об'єкт чи явище – це значить з'ясувати важливі риси й властивості об'єкта, відобразити його зв'язки з іншими об'єктами, об'єднати дані чуттєвого сприйняття й розумового аналізу, що свідчить про нерозривний перехід одного в інше сприйняття й абстрактного мислення.

Існують уявлення різної складності й узагальненості. Ступінь узагальненості залежить від об'єкта відображення. Наприклад, уявлення про одиничний об'єкт – водоспад Вікторія – буде характеризуватися меншим ступенем узагальненості, ніж уявлення про водоспад узагалі.

Практичний або уявний аналіз предметів чи уявлень є неодмінною передумовою для створення географічного уявлення. Частини й ознаки об'єктів, виділені завдяки аналізу, які характеризують цю групу уявлень, синтезуються в нові образи об'єктів, які дитина не сприймала. Ці образи створюються нею на основі словесного опису й наявних у неї знань. Це образи відтворюючої уяви, на основі яких виникають уявлення різного ступеня узагальнення. Наприклад, шляхом відтворюючої уяви учні уявляють собі тундру, у якій їм ніколи не доводилося бувати. Завдяки синтезу основних ознак, які виділяє вчитель, у них складається образ цього природного комплексу. Тобто взаємодоповнюючі уявлення (рівнинний характер місцевості, вічна мерзлота, мохово-лишайникова рослинність тощо) визначають зміст поняття «тундра».

Оскільки учень не може бачити все те, про що в нього повинні бути сформовані географічні знання, образи відтворюючого уявлення мають для нього першорядне значення в пізнавальній діяльності, за рахунок їх поповнюється коло образів, якими оперує учень у своїй розумовій діяльності.

Без таких образів, створюваних учнями в думках за тими чи іншими описами за допомогою уяви, неможливий сам процес навчання географії.

Слід відзначити, що актуальною є й проблема формування образів не тільки відтворюючої, а й творчої уяви. Як ми вже з'ясували, формування вторинних образів об'єктів чи явищ, зокрема образів уявлення, пов'язане зі створенням нових образів, які раніше цілком чи частково були відсутні в досвіді людини. Спираючись на це положення, можна зробити висновок, що створення різних видів образів за основною ознакою креативності – створення нового – є видом творчої діяльності. Останнє підтверджується висловлюванням Л. Виготського про те, що «творчою діяльністю ми називаємо будь-яку діяльність людини, яка створює щось нове, все одно, чи буде це створене якоюсь річчю зовнішнього світу, чи відомою побудовою розуму або почуття» [3, 3].

Як показують дидактичні дослідження, уява відіграє важливу роль не тільки у формуванні географічних уявлень, але й у процесі утворення понять. Дуже часто вона виступає сполучною ланкою, яка з'єднує різні елементи інформації про об'єкт навколишньої дійсності в стрункy, цілісну картину знань про нього. Поняття – якісно нова форма відображення дійсності порівняно з уявленнями, вони є основною формою третього рівня психічного відображення дійсності. Учені визначають поняття як одну з «форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності» [2, 863].

Поняття займають провідне місце у змісті шкільної географії. Частина з них засвоюється учнями на основі уявлень, образів уяви, більш широкі – на основі узагальнення колишніх понять. Однак кожне нове поняття – це подальший розвиток образу об'єкта, перехід його в нову якість.

Образна й понятійна форми психічного відображення дійсності, які розглядаються вченими як чуттєве й раціональне в пізнанні, у реальному когнітивному процесі органічно взаємопов'язані. Поняття й чуттєво-наочні елементи (образи сприйняття, уявлення, образи уяви) функціонують у єдності та взаємопроникненні. При цьому слід відзначити, що кожний рівень як цілісне утворення відображає об'єкт чи явище з різним ступенем узагальнення. Прагнучи до формування цілісності системи знань учнів, слід пам'ятати про те, що кожний з рівнів психічного відображення є необхідною умовою створення елементів цієї системи.

Аналізуючи сутність і зміст процесу формування географічних знань, ми з'ясували, що і чуттєвий, і абстрактний зміст знання виробляється в процесі відображення об'єкта. Тобто ніяке знання не виникає поза пізнавальною діяльністю. Одним із найважливіших принципів дидактики, на якому

будується зміст навчання, є принцип єдності знання й діяльності. Саме діяльність – її мета, предмет, засоби, способи, особливості – робить визначеним зміст знань. «Знання як образи предметів, явищ, дій тощо матеріального світу ніколи не існують у людській голові поза якоюсь діяльністю, поза окремими діями» [9, 130]. Знання формуються в результаті різноманітних видів діяльності, і водночас знання здійснюють керівництво й спрямовують ту чи іншу діяльність, тобто знання й діяльність взаємозумовлюють одне одного. І найбільш тісно ця взаємодія відбувається саме в процесі навчання.

Будь-який вид діяльності, що має на меті створення знань, буде навчальною діяльністю, оскільки він буде спрямований на оволодіння знаннями. Діяльність стає навчальною, якщо учні усвідомлюють, що вони не просто виконують завдання вчителя, не просто спостерігають, пишуть, малюють, а розв'язують навчальне завдання, спрямоване на формування знань. Широке використання уявлень і понять у навчальній діяльності при достатній увазі до використання конкретних прийомів їх формування є однією з умов, яка забезпечує всебічне й повне засвоєння навчального матеріалу.

Серед основних критеріїв засвоєння знань учнями науковці (В. Онищук, В. Беспалько, Г. Костюк, Н. Тализіна) виділяють: здатність до формулювання визначення поняття, пояснення, конкретизації його своїми прикладами; здатність до систематизації, класифікації угрупування об'єктів; здатність до виявлення загального в різних формулюваннях; здатність до застосування знань у стандартних умовах (дії за зразком); самостійне переформулювання знання в системі різних понять; доказ та обґрунтування основних законів і закономірностей; вирішення нестандартних (проблемних, творчих) завдань і вирішення навчальних завдань нестандартними способами.

Для забезпечення ефективності керівництва вчителем процесом засвоєння географічних знань особливе значення має розуміння учнями основних структурних компонентів цього процесу:

1. Сприйняття інформації про об'єкт, що вивчається. На сенсорно-перцептивному рівні учні за допомогою органів чуття отримують і обробляють інформацію про модальні й просторово-часові характеристики досліджуваного об'єкта. На цьому рівні відбувається безпосереднє сприйняття об'єкта (явища), навіть якщо можливості чуттєвого відображення об'єктів (явищ) обмежені. Якщо об'єкт сприймався раніше, в учнів відбувається процес упізнання (вони називають його). На цьому етапі можливий опис учнями своїх відчуттів, на їх основі відбувається характеристика властивостей об'єкта, його емоційна оцінка.

2. Розуміння учнями отриманої інформації. «Розуміння – розкриття суттєвого в предметі чи явищі дійсності, осягнення явищ у всій їх цілісності. ... Розуміння – включення незрозумілого в цілісність, у систему зрозумілих речей» [5, 15–16]. Найважливішим елементом процесу розуміння є осмислення. Осмислити ту чи іншу подію, як підкреслює В. Онищук – це «означає визначити її місце серед інших, зрозуміти її причини, передбачати результати або наслідки, до яких вона приведе, виявити її взаємозв'язки з іншими подіями» [4, 72].

3. Закріплення знань у пам'яті. У процесі навчання важливо забезпечити не тільки сприйняття й осмислення навчального матеріалу, але і його закріплення в пам'яті. Без запам'ятовування неможливе засвоєння знань; учні повинні не тільки розуміти, але й відтворювати сформовані уявлення та поняття. Виділяють різні види відтворення навчального матеріалу: усний чи письмовий переказ, пояснення, розповідь, відповіді на репродуктивні чи проблемні питання, складання плану, конспекту, питань за темою, складання діаграм, картосхем, графіків, таблиць тощо.

4. Застосування знань на практиці. Здійснюється в різних видах діяльності. Виконання практичних завдань на основі засвоєних знань не тільки забезпечує можливість застосування учнями сформованих уявлень і понять, але й поглиблює та розширює їх, водночас учні отримують необхідні практичні вміння й навички, виділені в програмі. Наприклад, виконуючи практичну роботу з орієнтування на місцевості, учні аналізують будову компасу, розподіл його особливостей і ознак. Паралельно з аналізом будови компасу проводиться аналіз взаємовідношень частин компасу та їх функцій. Так само, як і аналіз, постійно, протягом усього процесу формування знань у процесі практичної роботи, здійснюється й синтез конструкції приладу, що допомагає пояснити основну функцію компасу – орієнтування в просторі, а також сформувати основні навички роботи з приладом. Постійна, часто невловима зміна аналізу й синтезу, порівняння й узагальнення в процесі практичної роботи з метою формування чи закріплення знань зумовлює активне пізнання об'єкта чи явища навколишньої дійсності.

Висновки. Таким чином, формування географічних знань відбувається на трьох рівнях психічного відображення навколишньої дійсності – сенсорно-перцептивному, рівні уявлень та рівні понять. У реальній життєдіяльності кожної людини всі перераховані рівні психічного відображення взаємозалежні. Досліджуючи той чи інший психічний процес чи конкретний вид діяльності, можна, імовірно, говорити не більше, ніж про провідний рівень відображення, який ніколи не виступає сам по собі,

але лише визначає специфічну структуру всієї системи відображення. Те, який саме рівень виявиться провідним, залежить від мети навчальної діяльності й вирішуваних завдань.

Слід відзначити взаємозумовленість процесу формування географічних знань і різних видів діяльності – знання формуються в результаті різних видів діяльності (діяльність сприйняття, діяльність уяви, практично-предметна діяльність) і водночас знання здійснюють керівництво й направляють ту чи іншу діяльність. Основними структурними компонентами процесу формування географічних знань є сприйняття інформації про досліджуваний об'єкт, розуміння отриманої інформації, закріплення уявлень у пам'яті, застосування знань на практиці.

Перспективним напрямом нашого дослідження буде визначення шляхів підвищення ефективності процесу формування географічних уявлень і понять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация жизненного опыта / Б. Г. Ананьев // Познавательные процессы. Ощущение и восприятие. – М., 1982. – С. 7–32.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

3. Выготский Л. С. Собр. Соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 4: Педология подростка. – 1984. – 432 с.

4. Дидактика современной школы : пособ. для учителей / под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 321 с.

5. Ильченко В. Р. Образовательная модель «Логика природы». Технология интеграции содержания естественнонаучного образования / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз. – М. : Нар. образование, 2003. – 240 с.

6. Кузин В. С. Психология : учеб. / В. С. Кузин. – М. : Высш. шк., 1974. – 280 с.

7. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петрова, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

8. Рубинштейн С. Л. Воображение. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1940. – 498 с.

9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

РЕЗЮМЕ

Трегубенко Е. Н., Сорокина Г. А. Психолого-педагогическая характеристика процеса усвоения географических знаний.

В статье дана психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения географических знаний. Отмечено, что формирование географических знаний происходит на трех уровнях психического отражения окружающей действительности – сенсорно-перцептивном, уровне представлений и уровне понятий. Подчеркнута взаимообусловленность процесса формирования географических знаний и различных видов деятельности. Определены основные структурные компоненты процесса формирования географических знаний – восприятие информации об исследуемом объекте, понимание полученной информации, закрепление знаний в памяти, применение их на практике.

***Ключевые слова**: процесс усвоения географических знаний, уровни психического отражения, деятельность.*

SUMMARY

Tregubenko E., Sorokina G. Psychological and pedagogical characteristics of the process of acquiring geographic knowledge.

The article gives psychological and pedagogical characteristics of the process of acquiring geographic knowledge. It is noted that forming geographic knowledge takes place at three levels of mental reflection of surrounding reality. They are: a sensory-perceptual level, an idea level and a conception level. Perceptual images are formed at the sensory-perceptual level (as the result of a treatment of sensations). These images are fundamental in forming geographic ideas and conceptions. It is stressed that a very important moment in the process of forming object knowledge is perception. It should not be a passive contemplation, but it should be a goal-directed observation.

It is noted that at the idea level of the structure of object image is changing when transferring from feeling and perception to idea. Some its features are underlined (stressed) and some features are reduced. Conception is defined by leading elements of the content of geographic knowledge at school. It is reported that one part of them is adopted by pupils on the basis of ideas, imagination forms, wider conceptions and another is learned by pupils on the basis of generalization of previous conceptions.

It is emphasized that all the listed levels of mental reflection are correlated in the real life activity of each person. It is noted that one or another mental process or concrete form of activity never exists separately on the certain level of reflection, but it defines its specific structure. What exactly level will be leading depends on the aim of educational activity and tasks.

The interdependence of forming geographic knowledge and different kinds of activity is emphasized, because knowledge is formed as a result of various activities (activity of perception, activity of imagination, practical-subject activity) and at the same time the knowledge will guide and direct an activity. The article defines the main structural components of the forming process of geographic knowledge – perceiving information about the object under study, idea consolidation in memory, practical application of knowledge.

The perspective of our research will be an identification of the ways to improve the efficiency of the process of formation of geographical ideas and concepts.

***Key words**: process of acquiring geographic knowledge, levels of mental reflection, activity.*

УДК 37.018.2(477)

О. В.Фляркoвська

Інститут інноваційних технологій
і змісту освіти МОН України

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена результатам дослідження опитування вчителів щодо формування готовності до творчої самореалізації в підлітковому віці у процесі позакласної виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу. У статті закцентовано на необхідності формування творчої самореалізації в підлітковому віці. Визначено умови, необхідні для формування готовності до творчої самореалізації підлітків. З'ясовано особливості формування готовності до творчої самореалізації в підлітковому віці. Автором зазначено, що ефективність

педагогічної діяльності в класних керівників не розходиться з уявленнями про цілі діяльності та її структурні компоненти.

***Ключові слова**: активність, виховний процес, підліток, педагогічна діяльність, педагогічні умови, стимулювання, творчість, формування готовності.*

Постановка проблеми. Значний вплив на розвиток особистості підлітка та формування готовності до творчої самореалізації здійснює виховний процес. Оскільки у процесі позакласного виховання підліток отримує певні знання та знайомляться з нормами поведінки, актуалізує особистісні цінності, у нього формується готовність, що є важливою складовою творчої самореалізації. Готовність підлітка набувається у процесі виховання, що ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб, об'єктивації її предмета та способів взаємодії з ним, системою освітніх елементів, що складається із сукупності знань, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема виховання творчої самореалізації підлітків завжди привертала увагу теоретиків і практиків виховання. Про необхідність організації процесу формування творчої самореалізації стверджували у своїх роботах Ш. Амонашвілі, М. Болдирьов, П. Блонський, А. Возняк, І. Зязюн, В. Кремень, А. Макаренко, Г. Пустовіт, Ю. Сокольніков, В. Сухомлинський, С. Сисоєва, К. Ушинський та ін.

У своїх роботах К. Ушинський висловлював думку про те, що «мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою легкою ... Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння, деякі думають, що для нього потрібні вроджені здібності та вміння, тобто навички; але деякі прийшли до переконання, що, крім терпіння, вродженої здібності та вміння, необхідні ще й спеціальні знання» [6, 11].

Таку думку підтримує І. Зязюн. «У вихованні молодого покоління, – зазначає він, так чи інакше бере участь майже все доросле населення. Педагогічна діяльність може бути професійною та непрофесійною. Непрофесійна – це вид педагогічної діяльності, якою займаються всі люди (батьки, керівники виробництва, установи тощо) в повсякденному житті, не маючи спеціальної педагогічної освіти й педагогічної кваліфікації. Здійснюючи виховний вплив, вони діють здебільшого інтуїтивно, не вміючи пояснити чи обґрунтувати свою позицію. Професійна педагогічна діяльність потребує спеціальної освіти та здійснюється у спеціальних навчально-виховних і освітніх закладах. Фахівець діє свідомо, спираючись на систему принципів, правил, прийомів» [2, 13].

Основною умовою успішної організації діяльності дітей у навчальному закладі, на думку С. Шацького, є учитель, який сам відчуває ті

елементи, з яких складається методика: «спільна діяльність на основі самостійних зусиль, тобто дух колективізму, звички до фізичної праці, розвиток духу дослідника, вправи на спостережливість, уміння обслуговувати себе...» [7, 42].

«Саме вчитель, – зазначала С. Сисоєва, – значною мірою супроводжує та надихає творчий розвиток людини у найбільш сензитивні до педагогічного впливу періоди її життя» [4, 11].

Отже, можемо констатувати, що для учнів, учитель потрібний як організатор життєдіяльності, що забезпечує кардинальні потреби людини у творчій самореалізації й визнанні. Роль учителя полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для саморозкриття, самоутвердження та творчої самореалізації підлітка.

На думку Г. Пустовіта, «за такого підходу предметом педагогічної підтримки в освітньо-виховному процесі … стає процес спільного з дитиною визначення її власних (часткових освітніх і розвивальних) цілей, можливостей та шляхів задоволення інтересів і потреб, подолання перешкод (наявних проблем), які заважають їй зберегти свою людську гідність, самостійно досягати бажаних успіхів у навчанні, самовихованні, спілкуванні та взагалі в життєдіяльності. Тоді освіту дітей та учнівської молоді в цих навчальних закладах є всі підстави розглядати як певну взаємодію процесів виховання, самовиховання, становлення й самостановлення, професійної орієнтації як складових соціалізації» [3, 16].

Основні вимоги у формуванні готовності до творчої самореалізації особистості під час позакласної виховної роботи сформулювала А. Возняк, до яких віднесла «створення оптимального середовища для самореалізації, самоактуалізації, відчуття дорослості підлітка через використання педагогічного інструментарію (форм, методів, прийомів) організації позакласної виховної роботи в школі, які дають змогу розкрити творчий потенціал особистості; створення умов для зацікавлення, позитивного настрою в умовах позакласної виховної роботи; розуміння позиції (навіть неординарної) підлітка, його творчого самовираження й вияву вихованцями своїх здібностей; оцінювання результатів вихованця за результатами його діяльності й за процесом створення творчого продукту; стимулювання творчих здібностей підлітків до розв’язання неординарних завдань, та їх аналізу; створення умов для самовираження особистості» [1, 8].

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що основною вимогою у формуванні готовності до творчої самореалізації особистості в позакласній виховній роботі є створення таких умов, які спрямовуватимуть підлітка на

активну, творчу діяльність, що розкриває його потенційні можливості та спонукає до високого рівня активності, самостійності.

Мета статті полягає в дослідженні питань щодо формування готовності до творчої самореалізації в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. За результатами нашого дослідження, ефективність формування готовності до творчої самореалізації підлітків здійснюється через впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів програми школа самовдосконалення «Повір у себе».

У дослідженні взяли участь: 48 класних керівників.

Анкетування класних керівників і аналіз отриманих результатів були спрямовані на з'ясування таких аспектів:

- визначення педагогами цілей своєї педагогічної діяльності;
- можливість структурування власної педагогічної діяльності;
- ставлення до своєї педагогічної діяльності;
- показники ефективності власної педагогічної діяльності в ЗНЗ;
- вивчення уявлень педагогів про процеси педагогічного стимулювання творчої самореалізації підлітків;
- вивчення питання щодо використання методів педагогічного стимулювання;
- робота з батьками;
- виявлення характеру ставлення педагогів до проблеми педагогічного стимулювання готовності до творчої самореалізації підлітків.

Питання анкети були як закритого, так і відкритого типу, на кожне запитання пропонувалося кілька варіантів відповідей, або потрібно було надати власний варіант. Сума відповідей на низку питань анкети перевищує 100 %, тому що респондентам пропонувалося відзначати не тільки одну правильну відповідь, а й декілька варіантів з-поміж запропонованих відповідей.

З'ясувати думку класних керівників щодо мотивації та ставлення підлітків до позакласної виховної роботи та низку інших питань дослідження, ми намагалися за допомогою розробленої анкети. Як свідчать результати нашого дослідження функцію виховання, на думку педагогів, першочергово виконує сім'я, адже про це зазначили 48 (100 %) класних керівників. На другому місці – школа, про це зазначили 47 (97,9 %) респондентів, також 42 (87,5 %) класних керівників вважать, що значне місце належить оточенню, майже порівну розділилася думка респондентів щодо виховної функції між друзями й засобами масової інформації

33 (68,8 %), перевагу самовихованню надали 26 (54,2 %) респондентів. На думку 48(100%) класних керівників, процес виховання також відбувається саме під впливом батьків. Цікавим є той факт, що свою причетність до процесу виховання педагоги поставили разом із впливом однолітків на друге місце, про це зазначили 42 (87,5 %) респондентів.

На думку 32 (64,6 %) респондентів, загальноосвітній навчальний заклад створює сприятливі умови для формування в підлітків потреби самопізнання, накопичення соціального досвіду, пізнання, саморозвитку та готовності до творчої самореалізації, про що й засвідчили їх відповіді, є й такі, які вважають, а саме 15 (31,3 %) класних керівників, що таких умов навчальний заклад узагалі не створює. Результати аналізу відповідей на це запитання були співставлені з відповідями батьків, і слід зазначити, що вони корелюють між собою. Також досить позитивне ставлення підлітків до гурткової роботи відмічають класні керівники. Вони зазначають, що найбільше підлітки відвідують гуртки таких напрямів: фізкультурно-спортивного 43 (89,6 %), художньо-естетичного 42 (87,5 %), туристсько-краєзнавчого 16 (33,3 %) тощо. На думку 39 (66,7 %) класних керівників, брати участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, виставках, змаганнях та творчих заходах підлітки мають можливість щомісяця та щотижня 13 (33,3 %). Також 45 (93,8 %) класних керівників зазначають, що ставлення підлітків до позакласної виховної роботи досить позитивне. У той час, коли рівень активності підлітків у заходах виховного характеру педагоги оцінюють як середній 27 (56,3 %), та 21 (43,8 %) високий. Про те, що підлітки під час навчально-виховного процесу проявляють творчу активність, зазначили майже всі класні керівники 47 (97,9 %), та половина 24 (50 %) з них зазначила, що це відбувається не без їхньої допомоги. Та все ж незначний відсоток педагогів, а саме 1 (2,1 %) зазначили, що підлітки майже ніколи самостійно не проявляють активності.

Ступінь активності учнів є реакцією на методи та прийоми роботи вчителя. На думку класних керівників, а саме 33 (68,8 %), ступінь активності підлітків залежить від активності самого педагога, від створення сприятливих умов – 32 (66,7 %) респондентів, від надання права самостійно приймати рішення – 29 (60,4 %), від сформованості в учнів умінь ставити цілі й досягати мети та від поваги, визнання й подяки за досягнуті результати по 23 (47,9 %), від моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільного розв’язання проблем – 19 (39,6 %) педагогів.

Ступінь готовності до творчої самореалізації підлітків, на думку класних керівників, залежить від створення сприятливих умов для творчої

діяльності та від творчої готовності самого підлітка, про це зазначили 40 (83,3 %) класних керівників, від поваги визнання й подяки за досягнуті результати та надання права самостійно приймати рішення – 32 (66,7 %), від сформованості в учнів умінь ставити цілі та досягати мети – 29 (60,4 %). Рівень готовності підлітків до творчої самореалізації – 29 (60,4 %) педагогів оцінюють як середній, а 19 (39,6 %) респондентів – високий.

Також класні керівники зазначають, що існують і психологічні бар'єри на шляху до формування готовності до творчої самореалізації підлітків, а саме: недостатній рівень знань підлітків про власні потенційні можливості – 38 (79,2 %), перевага стандартних підходів над творчими – 25 (52,1 %), нехтування принципом індивідуального підходу – 15 (31,3 %).

Респонденти зазначили якості, що допомагають їм в організації роботи щодо творчої діяльності підлітків: зацікавленість – 46 (95,6 %), творчі здібності – 38 (79,2 %), відповідальність – 36 (75 %), цілеспрямованість, ініціативність – 25 (52,1 %). Також класні керівники вказали на те, що заважає реалізувати власні творчі ідеї в позакласній роботі: брак вільного часу – 44 (91,7 %), незатребуваність, відсутність здібностей, лінь, негативний психологічний клімат у колективі, відсутність цілей.

На думку педагогів, для покращення процесу творчої самореалізації особистості підлітка потрібно: упровадження інноваційних технологій навчання та творчого підходу – 39 (81,3 %), введення обов'язкового курсу «Основи психології» з 6 класу – 18 (37,5 %), створення та проведення постійно діючого семінару для вчителів із підвищення психологічної культури учнів і педагогів – зазначають 12 (25 %) респондентів.

Досягнувши певної зрілості, підлітки отримують дозвіл на самостійне прийняття рішень. Завдяки цьому в дорослому віці вони зможуть брати на себе відповідальність та самостійно ухвалювати рішення. Як зазначили 35 (72,9 %) респондентів вони дотримуються золотої середини в тому, що свобода для підлітків має бути в міру. Зазвичай підлітки прагнуть більше свободи, хоча не готові до неї. У той же час деякі педагоги дають підліткам менше свободи, ніж могли б, про це зазначили 8 (16,7 %) респондентів, а 5 (10,4 %) респондентів не змогли визначитися з відповіддю на це запитання.

Відповіді респондентів засвідчили, що поняття «педагогічна діяльність» розуміється класними керівниками як синонім «освітнього процесу», «діяльність, спрямована на розвиток і виховання дітей», а також 39 (81,3 %) педагогів вважає, що педагогічна діяльність – це творчість – «технологічний і творчий процес досягнення певних результатів». 35 (72,9 %) педагогів зазначає, що педагогічна діяльність це – емоційно забарвлене спілкування з

дітьми, можливість і необхідність впливу на них, «участь у житті дітей», «готовність прийти на допомогу», «передача дітям накопичених знань і досвіду, якими володіє сам педагог». 44 (91,7 %) педагогів вважають свою діяльність спрямованою не тільки на розвиток особистості підлітків, а й на розвиток самих себе: «постійне самовдосконалення педагога», «набування нових знань і вмінь», «самоосвіта». Усі думки педагогів в основному направлені на таке визначення педагогічної діяльності, наведене в більшості анкет: «професійна діяльність, спрямована на створення в педагогічному процесі оптимальних умов для навчання, виховання, розвитку та саморозвитку особистості підлітків і вибору можливостей вільного та творчого самовираження».

Нами з'ясовувалося також розуміння педагогами завдань виховної роботи щодо формування готовності до творчої самореалізації підлітків і можливості педагогічного стимулювання творчої самореалізації підлітків. На думку педагогів для покращення умов позакласної роботи з виховання творчої самореалізації підлітків необхідно посилити: співпрацю класного керівника та психолога; проведення конкурсів, змагань, де кожен зможе проявити свою індивідуальність; активність батьків у організації різних заходів.

Таким чином, відповіді педагогів свідчать про те, що більшість із них розуміють необхідність педагогічного стимулювання творчої самореалізації підлітків. Разом із цим структура педагогічної діяльності визначається педагогами через набір принципів і технологій («концептуальність, диференціація, індивідуалізація» тощо), або етапи спілкування з дітьми («розкрити творчі задатки підлітка, дати повірити в себе, навчити спілкуватися з людьми»), причому орієнтованих на педагогічне стимулювання творчої самореалізації підлітків. До того ж, аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати, що більшість педагогів здійснюють педагогічне стимулювання творчої самореалізації підлітків інтуїтивно. Для 35 (72,9 %) педагогів їх діяльність характеризується проявом почуттів «створення психологічного комфорту, атмосфери доброти, любові, педагогічної зацікавленості». Значна кількість педагогів, а саме 39 (81,3 %) співвідносить власну педагогічну діяльність із цілями, які вони перед собою ставлять: «створення умов для творчої самореалізації підлітків», «залучення до обрання професії», «оздоровлення, загальний розвиток підлітків», «формування колективу». Для частини педагогів, а саме 39 (81,3 %), ефективність педагогічної діяльності забезпечується набором професійно-важливих якостей: «глибоке знання індивідуальних особливостей підлітків», «товариський характер», «творчий потенціал», «самовдосконалення»,

«педагогічна майстерність», «самоконтроль», «підвищення професіоналізму». Також не можна не звернути увагу на те, що більшість респондентів виділили творчість як необхідну якість професійної педагогічної діяльності.

Основними методами активізації готовності до творчої самореалізації підлітків педагоги вважають похвалу, подяку, особистий приклад. Допомагають педагогам формувати в підлітків готовність до творчої самореалізації:

- знання особливостей дитячої психології, індивідуальних здібностей – 44 (91,7 %);
- віра у можливості підлітків – 39 (81,3 %);
- залучення до виховних заходів, система заохочень – 21 (43,8 %) тощо.

Як зазначають 48 (100 %) респондентів, підлітки з великим задоволенням беруть учать у олімпіадах, конкурсах тощо, а навчальні заклади намагаються заохочувати їх до участі в дослідницькій роботі, олімпіадах, різних конкурсах такими моральними й матеріальними стимулами:

- подяка в щоденник, нагорода переможців, дошка пошани, привітання на дошці оголошень – 24 (50 %);
- щорічна церемонія нагородження та вшанування найкращих учнів – 21 (43,8 %);
- оцінкою, грамотами, грошовими винагородами – 29 (60,4 %).

Класним керівникам також було запропоновано оцінити співпрацю навчального закладу з батьками щодо формування готовності до творчої самореалізації підлітків. Забезпечення ефективної співпраці, на думку респондентів, має проявлятися в залученні батьків до участі в заходах – 39 (81,3 %), присутність батьків на заходах у якості глядача – 35 (72,9 %), де батьки є співорганізаторами заходів – 37 (77,1 %) і 21 (43,8 %) зазначили, що вбачають співпрацю з батьками в напрямі спонсорської допомоги, створення батьківського фонду – 13 (27,1 %) респондентів. Разом із тим, батьки зазначили, що їм цікаві такі методи роботи як запрошення їх на відкриті уроки – 35 (66 %), бесіди з класним керівником – 37 (69,8 %), залучення батьків до проведення екскурсій – 21 (39,6 %).

Висновки. Результати дослідження дозволили дійти висновку, що здійснення педагогічного стимулювання творчої самореалізації підлітків необхідне, до того ж про це засвідчили 48 (100 %) респондентів. Педагогічне стимулювання розуміється респондентами як створення умов, за яких підлітки включаються в діяльність з найбільшою ефективністю та найменшою напругою, як заохочення діяльності, що дає можливість їм проявити себе з позитивного боку та своєчасно оцінити їх діяльність.

Аналіз результатів опитування виявив, що ефективність педагогічної діяльності у класних керівників не розходиться з уявленнями про цілі діяльності та її структурні компоненти. У сукупності – це результати навчання, зміни підлітків, зміни педагогів, визнання й мікроклімат у колективі. Це підтверджено відповідями, які надали класні керівники: високий попит на результати діяльності колективу, участь дітей у конкурсах, зацікавленість дітей, залучення батьків та їх інтерес, відвідуваність підлітками навчальних занять, захопленість своєю роботою, авторитет у дітей, цікаве дозвілля, ситуація успіху, якщо діти пам'ятають про педагога тощо.

Таким чином, показники ефективності своєї діяльності педагоги здебільшого пов'язують з успіхами й досягненнями підлітків. Отже, успішність власної діяльності вони співвідносять із реалізацією здібностей підлітків.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробленні програми, що інтегрує навчальну, позакласну діяльність підлітків, та стимулювальний процес їх творчої самореалізації. Головна мета якої – створення умов для найбільш повного розкриття, розвитку та реалізації підлітками власних здібностей та успішної творчої самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возняк А. Б. Формування творчої особистості підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи (1946 – 2006 рр.) : автореф. дис. … канд. пед. наук / А. Б. Возняк. – Дрогобич, 2008. – 22 с.

2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

3. Пустовіт Г. П. Теоретичні концепти мети сучасної позашкільної освіти і виховання / Григорій Петрович Пустовіт // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 95 с.

4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

5. Сокольников Ю. П. Общественно-полезная деятельность как фактор формирования личности подростка / Ю. П. Сокольников. – Ч., 1971. – 420 с.

6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. 1. / К. Д. Ушинский // Собр. соч. – Т. 8. – М. ; Л., 1950. – 775 с.

7. Шацкий С. Т. Школа и строительство жизни / С. Т. Шацкий // Избр. пед. соч. – М. : Учпедгиз, 1958. – С. 267–293.

РЕЗЮМЕ

Фляркoвская О. В. Творческая самореализация как неотъемлемый компонент учебно-воспитательного процесса.

Статья посвящена результатам исследования опроса учителей по формированию готовности к творческой самореализации в подростковом возрасте в процессе внеклассной воспитательной работы. В статье сакцентировано внимание на необходимости формирования творческой самореализации в подростковом возрасте. Определены условия, необходимые для формирования готовности к творческой самореализации подростков. Выяснены особенности

формирования готовности к творческой самореализации в подростковом возрасте. Автор отмечает, что эффективность педагогической деятельности классных руководителей не расходится с представлениями о целях деятельности и ее структурные компоненты.

***Ключевые слова**: активность, воспитательный процесс, подросток, педагогические условия, педагогическая деятельность, стимулирование, творчество, формирование готовности.*

SUMMARY

Fliarkovska O. Creative self as an integral component of the educational process.

This article is devoted to the results of a survey study of the teachers on the formation of readiness for creative self in adolescence during extracurricular educational work of an educational institution. The article focuses on the need to develop creative self in adolescence. The conditions are necessary for the formation of readiness for creative self-adolescents. The features of formation of readiness for creative self in adolescence are defined in the article. The article states that the effectiveness of educational activities in the class is not at odds with notions of purpose and of its structural components. Usually educational activities are associated with determining the effect. The impact on identity formation is specially organized teaching activities whose purpose is the formation of a teenager with social characteristics and qualities.

It is indicated that educational process plays a significant impact on the development of adolescent personality and willingness to formation of self-actualization. As in the extracurricular education a teenager takes some knowledge and behavior, updated personal values, he formed condition, which is an important component of self-actualization. A willing teenager is acquired in the process of education, based on a positive attitude to work, the knowledge and needs, objectification of its subject matter and ways of interacting with him, a system of educational elements, consisting of a combination of knowledge, skills, experiences, emotional and value orientations of convictions.

Thus, the study of teachers indicated that a teacher incentives the respondents understood as the creation of conditions in which young people are included in the activities with the highest efficiency as the promotion of activities that enables them to express themselves in a positive sense and promptly evaluate their activities.

The performance of its teachers is mostly associated with the successes and achievements of teenagers. Thus, the success of the activity they relate to is the implementation capacities of adolescents. In the study we concluded that a basic requirement in the formation of readiness for creative self-identity in extracurricular educational work is to create such conditions that the teenager could be directed to an active, creative activity, revealing its potential and leads to high levels of activity and independence.

***Key words**: activity; a teenager; teaching activities; the pedagogical conditions; incentive; creativity; formation of readiness.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:811.111

О. П. Биконя
Київський національний лінгвістичний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВЕДЕННЯ ДІЛОВИХ АНГЛОМОВНИХ ЗАСІДАНЬ

У статті розглядаються питання, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні майбутніх економістів ведення англомовних ділових засідань (ДАЗ) у процесі самостійної позааудиторної роботи (СПР) з ділової англійської мови (ДАМ). Обґрунтована актуальність ведення студентами економічних спеціальностей ДАЗ з використанням ІКТ. Досліджено теоретичні передумови організації СПР з ДАМ студентів економічних спеціальностей. Розглянуто основні служби Інтернету, які викладач може використовувати в навчанні ДАЗ у СПР. Проаналізовано форми ділового усного спілкування, які виникають протягом ведення ДАЗ.

***Ключові слова**: інформаційно-комунікаційні технології, самостійна позааудиторна робота, ділова англійська мова, студенти економічних спеціальностей, англомовне ділове засідання.*

Постановка проблеми. Оскільки англомовна комунікативна компетентність (АКК) у діловому спілкуванні, це – здатність особистості реалізувати успішно ділову усну та письмову комунікацію з носіями мови відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів у певних сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання, то передбачається, що мовець уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання ділового англомовного мовлення в усній і письмовій формах відповідно до конкретної ситуації ділового спілкування, мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно правил ділового спілкування в цільовій національно-культурній спільності.

Актуальність ведення студентами ДАЗ посилюється й тим, що згідно зі змістом «Освітньо-професійної програми (Іноземна мова (за професійним спрямуванням))» майбутній фахівець економічної галузі має бути спроможним володіти лексикою ділових контактів, ділових зустрічей, нарад, бути ознайомленим із мовленнєвим етикетом ділового англомовного спілкування: мовними моделями звертання, ввічливості, вибачення, погодження тощо протягом ДАЗ [5]. Треба зазначити, що майбутній учасник ДАЗ повинен уміти не тільки розмовляти по телефону,

але й залишати повідомлення діловим партнерам, посилати факси та електронну пошту. Адже деякі ДАЗ проходять завдяки тому, що вони використовують ІКТ – електронний зв'язок, Інтернет, скайп.

Передусім, СПР дає можливість побудувати своє навчання за принципом індивідуального розвитку (Л. В. Онучак (2002), М. І. Смирновою (2005), І. П. Задорожньою (2011)), створює сприятливі умови для формування АКК, оскільки передбачає запропоновані викладачем та обрані студентом методи, прийоми, засоби відповідно до індивідуальних потреб, можливостей, уподобань, через обмеженість навчального аудиторного часу у ВНЗ, а також ураховує психологічні особливості студента й обов'язкові умови інтенсивності вправ для оволодіння веденням ДАЗ. При обмеженні навчального аудиторного часу, а також з урахуванням психологічних особливостей студента й обов'язкової умови інтенсивності вправ для оволодіння цих знань, виникає необхідність навчати студентів самостійно працювати в позааудиторний час з використанням ІКТ.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічною основою цієї сттаті є загальні положення дидактики вищої школи та методики навчання іноземних мов, методологічні принципи й підходи науково-педагогічного пошуку, а також теоретико-методологічні засади, на яких ґрунтується методика організації СПР майбутніх економістів у веденні ДАЗ з використанням ІКТ, а саме теоретичні підходи до організації самостійної та СПР, зокрема з ІМ (Г. М. Бурденюк, І. П. Задорожна, І. О. Зимня, Н. Ф. Коряковцева, О. М. Соловова, Т. Ю. Тамбовкіна, І. П. Тисячнюк, Л. В. Трофимова, Л. Дікінсон (L. Dickinson), Х. Холек (H. Holec), Д. Літл (D. Little) та ін.); психологічні передумови організації самостійної та СПР (Є. В. Заїка, І. О. Зимня, Г. С. Пригін та ін.); основні положення методики формування іншомовних умінь (Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, Т. О. Пахомова, О. П. Петращук, В. М. Плахотник, О. Б. Тарнопольський та ін.); теоретичні основи використання ІКТ у навчанні іноземних мов (М. А. Бовтенко, Л. І. Морська, Е. С. Полат, С. О. Рєпіна, П. І. Сердюков та ін.) і професійно орієнтованого спілкування, зокрема (М. Г. Євдокимова, О. М. Сорока).

Проведений нами аналіз наукових праць з педагогіки, психології, методики викладання ДАМ у ВНЗ свідчить про те, що проблема організації СПР майбутніх економістів у навчанні ДАЗ з використанням ІКТ не висвітлена належним чином.

Зокрема, проведений аналіз анкетування фахівців і студентів економічних спеціальностей щодо впровадження ІКТ у навчальний процес,

показав, що респонденти бажають бути конкурентоспроможними на ринку праці, а для цього їм краще вчити англійську мову з використанням ІКТ. Цікавим є те, що й надалі вони планують продовжувати вивчення англійської мови самостійно з використанням навчальних посібників і комп'ютерних програм, тобто ІКТ [1].

Отже, **метою статті** є дослідження теоретичних передумов використання ІКТ в організації СПР майбутніх економістів у навчанні ведення ДАЗ.

Виклад основного матеріалу. Суперечності між рівнем знань студентів і їх умінням повноцінно спілкуватися у своїй професійній діяльності можна вирішити, використовуючи сучасні технології, що створюють пріоритетні умови для самостійної пізнавальної діяльності й дають змогу значно підвищити ефективність навчального процесу. Отже, підвищити якість сучасного оволодіння АКК у діловому спілкуванні при організації СПР можливо шляхом використання ІКТ, особливо для фахівців економічних спеціальностей, чия професійна діяльність безпосередньо пов'язана з інформаційно-комунікаційним середовищем (написання ділової кореспонденції (наприклад, e-mail), ведення ділових бесід, конференцій, презентацій з іноземними партнерами по Skype тощо).

Слідом за Т. І. Коваль, вважаємо, інформаційні технології навчання відкривають нові можливості для організації СПР студентів, оскільки ІКТ модифікується, стає процесом не лише самонавчання, а й індивідуально-груповою діяльністю з можливістю організації як дистанційного керування нею викладачем, так і безпосереднього керування з боку комп'ютерної програми, що дає змогу кожному студенту навчатися за індивідуальною траєкторією учіння з метою досягнення певної мети навчання, поставленої викладачем або ним самим [3, 157–158].

Крім того, ураховуючи те, що для майбутніх економістів комп'ютер є також їхнім робочим місцем, застосування ІКТ для цієї категорії студентів сприятиме наближенню їх до умов, природних для професійної діяльності.

Розглянемо основні служби Інтернету, які можливо використовувати в навчанні ДАЗ у СПР. Так, до них належать WWW, електронна пошта, форум, чат, відеоконференція, Skype.

WWW (англ. World Wide Web), тобто всесві́тня мережа є найбільшим всесвітнім багатомовним сховищем інформації в електронному вигляді. Вона працює за принципом клієнт-сервер, оскільки в ній існує велика кількість серверів, які за запитом клієнта надають йому гіпермедійний документ. Такий документ складається з частин із різним представленням інформації

(текст, графіка, звук, відео, тривимірні об'єкти тощо). У ньому кожен елемент може бути посиланням на інший документ чи його частину.

Електронна пошта – Інтернет-технологія, яка орієнтується на підтримку діалогу з відтермінованим доступом і передбачає, як правило, двостороннє спілкування [6, 359]. Ця служба Інтернет використовується для передачі текстових (аудіо, відео, друкованих) повідомлень і прикріплених до них файлів у вигляді листів. Завдяки використанню цієї пошти студенти мають можливість відсилати електронні ділові листи, повідомлення, звіти викладачу з та/ або усними роботами (My records); заповненими сторінками щоденника та таблицями самоспостереження.

Форум – Інтернет-технологія, орієнтована на підтримку багатостороннього діалогу як у реальному часі, так і з відтермінованим доступом. Для форума характерна повноцінна схема ідентифікації учасників діалогу, які базуються на повних відомостях, що зберігаються в межах різних сеансів. Ведеться протокол обміну репліками, постійно доступний для учасників спілкування. Таким чином, форум передбачає можливість вибору часу роботи студентом, зберігання інформації в мережі для тривалого використання [2, 158].

Чат – інтернет-технологія, основна мета якої – максимальне пришвидшення та спрощення обміну репліками, – орієнтується на підтримку багатостороннього діалогу реального часу, характеризується спрощеною схемою ідентифікації учасників діалогу [2, 158]. Ведеться протокол обміну репліками у вигляді звичайного текстового файла, який доступний для учасників чату під час сеансу.

Відеоконференція – Інтернет-технологія, спрямована на підтримку багатостороннього діалогу реального часу [2, 158]. Відрізняється від чату більш досконалою системою ідентифікації учасників діалогу й використанням мультимедійних матеріалів – презентацій, аудіозаписів тощо. Таким чином, під час відеоконференції формами передачі інформації є не лише текст, як у випадку з чатом, але й статичне, динамічне зображення, звук [2, 158].

Комунікаційна система Skype – це програмне забезпечення з закритим кодом, має не стандартизований протокол, відома завдяки широкому спектру її особливостей, зокрема безкоштовній голосовій та відеоконференції, та завдяки її здатності використовувати децентралізовану peer-to-peer технологію для подолання звичайних проблем із брандмауером та NAT (Network Adress Translation) [7]. Завдяки Skype студенти мають можливість спілкуватися як в усній (продукуванні діалогів та монологів ДАМ), так і в письмовій формах (асинхронному діловому листуванні).

Таким чином, позааудиторне заняття з ДАМ можливе й з використанням Інтернет-технологій, студенти можуть брати участь у телеконференціях реального часу, які включають чат і телеконференції, форуми, телеконференції з відтермінованим доступом; діловому листуванні за допомогою електронної пошти, усному та писемному спілкуванні ДАМ засобами Skype.

Велике значення в навчанні майбутніх економістів приділяється формуванню АКК у веденні ділових засідань. При цьому треба мати на увазі, що в цій ситуації майбутній економіст може брати участь у головуванні, як учасник на зборах, засіданнях, та вміти аргументувати, контраргументувати тощо. У цій ситуації ділового спілкування виділяються певні функції, які виконує мовець у процесі спілкування, та певні лінгвістичні засоби, без яких не обходяться жодні збори та засідання. При цьому ми повинні враховувати усний і писемний аспекти ділового спілкування на засіданнях.

Так, форми ділового усного спілкування, які ми виділили, це – монологічне та діалогічне мовлення. До усного ділового монологічного мовлення ми відносимо публічні звернення (виступи, повідомлення, інструктування, промови тощо), звернення до аудиторії (доповіді, звіти, презентації тощо), які можливі протягом ділових засідань. Ділове діалогічне мовлення включає дискусії, бесіди, практичну цілеспрямовану кооперацію (обговорення документа, обговорення події, презентація, яка не виключає можливості запрошувати слухачів ставити запитання протягом виступу тощо) на ділових засіданнях.

Під час розробки системи вправ і завдань із використанням ІКТ нам необхідно враховувати те, що форми ділового усного спілкування можливі на різних етапах ведення ДАЗ. Так, монологічне й діалогічне мовлення наявне в таких ситуаціях, як ділова презентація (виступ (монолог) й відповіді на запитання аудиторії (діалогічне мовлення), протягом проведення ділових засідань (виступ учасника (монолог), підведення підсумків засідання головуючим (монолог), обговорення документа або дискусії (діалог / полілог)) тощо.

Передусім, у навчанні діалогічного мовлення виокремлюємо такі види діалогу, які, вважаємо за доцільне, навчати: діалог-розпитування; діалог-домовленість; діалог-обмін думками; діалог-обговорення (дискусія). Проведений аналіз служб Інтернету надав можливість використовувати нам у навчанні створення й продукування цих діалогів такі з них, як WWW, форум, чат, відеоконференція, Skype.

Щодо навчання монологічного мовлення, то ми виділяємо монолог-повідомлення; монолог-презентацію; монолог-доповідь; монолог-звіт (звітування); монолог головуючого на засіданні; монолог-міркування/ переконання. Звідси, ми можемо використовувати такі служби, як форум, чат, WWW, відеоконференція, Skype.

У навчанні ділового письма засобами ІКТ нам необхідно створити вправи для навчання ділового електронного листування; фіксування повідомлень написання звітів, есе; тез доповідей, презентацій, те, що, зазвичай, використовується на ДАЗ.

А, отже, у навчанні писемного мовлення протягом ведення студентами ДАЗ, вони повинні оволодіти такими жанрами, як порядок денний; нотатки; електронні листи (повідомлення); інструкції; короткі резюме (есе); звіти; тези доповідей. У навчанні писемного мовлення викладач може використовувати такі засоби: WWW, електронна пошта, форум, чат, Skype тощо.

Висновки. Проведений вище аналіз основних служб Інтернет надав нам можливість у подальшому розробляти вправи та завдання в навчанні самостійного позааудиторного ведення усних (Business meeting's process) та письмових (Business meeting's documentation (agenda, reports, essays)) ДАЗ засобами ІКТ.

Перспективи подальших наукових розвідок. Наступним етапом нашої роботи буде опис системи вправ і завдань засобами ІКТ у навчанні майбутніх економістів ведення ДАЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биконя О. П. Особливості навчання ділової англійської мови студентів економічних спеціальностей / О. П. Биконя // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 20. – С. 150–157.

2. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.

3. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : монографія / Т. І. Коваль. – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с.

4. Лапінський В. В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання / В. В. Лапінський. – Вип.4. – К. : НПУ, 2001. – С. 148–154.

5. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 – «Економіка і підприємництво» / кол. авт. під загал. кер. А. Ф. Павленка. – К. : КНЕУ, 2002. – 51 с.

6. Педагогические технологии дистанционного обучения : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

7. Skype (укр. Скайп) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Skype.

РЕЗЮМЕ

Биконя О. П. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов ведению деловых англоязычных собраний.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием информационно- коммуникационных технологий в обучении будущих экономистов ведения англоязычных деловых собраний в процессе самостоятельной внеаудиторной работы по деловому английскому языку. Обоснована актуальность ведения студентами экономических специальностей ведения англоязычных деловых собраний с использованием информационно-коммуникационных технологий. Исследованы теоретические предпосылки организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов экономических специальностей по деловому английскому языку. Рассмотрены основные службы Интернета, которые можно использовать в обучении ведению англоязычных деловых собраний в самостоятельной внеаудиторной работе. Проанализированы формы делового устного общения, которые возникают в процессе ведения англоязычных деловых собраний.

***Ключевые слова**: информационно-коммуникационные технологии, самостоятельная внеаудиторная работа, деловой английский язык, студенты экономических специальностей, англоязычное деловое собрание.*

SUMMARY

Bykonya O. Using information and communication technologies in teaching business English students conducting meetings.

The article deals with teaching the students of economic specialties Business English using information and communication technologies, especially business meetings at their self-study out of work at class. It has been worked out urgency of conducting the students of economic specialties reference English-speaking business meetings using information and communication technologies. The theoretical premises of organization of independent extracurricular activities of the students of economics in Business English and the study of the technology used to handle information and aid communication have been studied. The author describes how to teach future economists Business English meeting, especially how to make a group of people agree to an important business decision which can seem like a difficult task. In Business English meeting the students should come to the table with different values, visions, opinions, experiences and priorities. That's why different types of dialogues and monologues are appeared and these differences also make decisions stronger. It is discussed how to get groups to agree, to reach consensus when different types of dialogue and monologues are wiser and better. There is a variety of techniques that the teacher of Business English may use. In this article it is studied an option, highlighting a final choice, and testing for consensus in written and oral forms which are appeared in the meeting. Information and communication technologies in teaching the students of economics in Business English meetings refers to teaching and learning the subject matter that enables understanding the functions and effective use of these technologies. A review and contextualization of the literature on teaching Business English meetings using information and communication technologies as a subject implied that there is limited, systematically-derived, quality information. The major Internet services are World Wide Web, electronic mail, forum, chat, video conferencing, Skype that can be used in teaching conducting Business meetings in the English-speaking at self extracurricular work. The forms of oral communication Business such as monological and dialogical speech may appear in the process of English-speaking Business meetings. It is planned to create the system of exercises and tasks using information and communication technology in teaching future economists English-speaking Business meetings concluding monological and dialogical speech in different parts of meeting.

***Key words**: information and communication technology, self-study work of a class, Business English, the students of economic specialties, English Business meeting.*

УДК 378.015.31:316.42 (371.133)

Ю. С. Бушнєв
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА БАЗІ КОЗАЦЬКИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проблема формування громадянської позиції є предметом розгляду широкого кола гуманітарних наук, зокрема філософії, соціології, педагогіки, психології, які в центр своєї уваги ставлять людину, розвиток її здатності до свідомого вибору власної життєвої позиції. У статті розглянуто науково-теоретичне підґрунтя проблеми формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу. У контексті досліджуваної проблеми проаналізовано поняття «громадянськість» та «громадянська позиція» на сучасному етапі розвитку суспільства та розкрито педагогічні умови формування громадянської позиції майбутніх учителів педагогічного коледжу у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу.

***Ключові слова**: громадянськість, громадянська позиція, патріотизм, формування громадянської позиції, педагогічна практика, козацька педагогіка, козацькі класи.*

Постановка проблеми. Реалії сучасного життя в Україні в умовах становлення громадянського суспільства поставили перед освітою важливе завдання – на основі наукових знань і вмінь сформувати в нового покоління громадянські якості, які допоможуть особистості виконувати різноманітні функції та ролі у сферах сімейно-побутових, міжнаціональних і міжособистісних відносин, знаходити способи самореалізації на різних етапах життєвого шляху. Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що педагогічна практика студентів є однією з найважливіших складових процесу формування громадянської позиції в майбутніх учителів у вищому навчальному закладі; сполучною ланкою між теоретичним навчанням і майбутньою професійною діяльністю, кінцевим етапом практичної підготовки. Педагогічна практика є формою професійного навчання у вузі, що базується на фахових знаннях, орієнтується на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння засобів її організації. Її результатом є не лише отримання й поглиблення знань, засвоєння окремих професійних умінь, але й формування особистості майбутніх учителів, зміна їх внутрішнього світу, психології поведінки, розроблення основ

громадянськості. Тому, одним із завдань вищого навчального закладу є формування громадянської позиції в майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу.

Вважаємо, що формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу – єдиний, цілеспрямований процес формування особистості громадянина-партіота та професіонала. Крім того, інтерес до формування громадянської позиції в позанавчальній діяльності зумовлений проблемами побудови демократичної, правової держави, громадянського суспільства. Першочерговим завданням у країні та в освіті стало виховання особистості громадянина, здатного побудувати таку державу й суспільство, який володіє високим рівнем світоглядної, політичної, правової та духовної культури, здатного до соціалізації, поважаючого історико-культурну спадщину свого народу.

Аналіз актуальних досліджень. В українській педагогічній науці вченими досліджується проблема громадянського виховання особистості, зокрема: філософсько-методологічні аспекти (І. Зязюн, В. Кремень, Г. Филипчук, К. Чорна та ін.); психолого-педагогічні основи громадянського виховання (І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук та ін.); громадянські цінності сучасного українського виховання (О. Вишневський, С. Золотухіна, П. Кендзьор, Ю. Руденко, В. Струманський, О. Сухомлинська та ін.); особливості виховання громадянськості як інтегративної якості (Т. Гребеник, О. Козлова, О. Косарєва, Л. Крицька, Н. Чернуха, К. Чорна та ін.); українознавчий (народознавчий) контекст виховання громадянина (П. Ігнатенко, Л. Токар, Т. Усатенко та ін.); керівництво громадянським вихованням студентів (О. Козлова, Т. Гребеник та ін.); утвердження національної ідеї в теорії та практиці виховання (Б. Ступарик, М. Чепіль, К. Чорна та ін.).

Проте нами не виявлено досліджень, у яких визначено й науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що забезпечують успішне формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу.

Мета статті – здійснити аналіз поняття «громадянська позиція» майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку суспільства та розкрити педагогічні умови формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є те, що модернізація українського соціокультурного простору у XXI столітті відбилася на всіх сферах життєдіяльності. Перехід до громадянського суспільства позначив низку питань, у тому числі й виховання громадянськості в умовах оновленої України. Досягнення цього результату передбачає не тільки засвоєння навчальних соціальних навичок і практичних умінь, що забезпечують соціальну адаптацію та мобільність випускників до умов мінливого соціуму, але й громадянську позицію молоді, здатність до швидкої зміни соціальних ролей, можливість активної та творчої участі в соціальному процесі. Базовим поняттям для визначення сутності терміну «громадянська позиція» є життєва позиція. Її можна схарактеризувати як діяльнісну реакцію на оточуючий світ у всіх його проявах. Позиція – це сукупність конкретно визначених дій, своєрідних відповідей на певний чинник.

Таким чином, ми погоджуємося з думкою М. Д. Арцишевської, що життєва позиція – це стале, узагальнене духовно-практичне ставлення людини до навколишньої дійсності та самої себе, яке характеризується певною мірою активності, спрямованістю, оціночним забарвленням тощо, виявляється в різних формах людської життєдіяльності, об'єднуючи їх у єдине ціле» [1, 176]. Як бачимо, оцінювати життєву позицію можна за сукупністю відношень і реакцій та рівнем їх вираженості на три основні компоненти: саму людину (внутрішнє «Я»), природне та предметне оточення й суспільство (соціальна складова). Зазначимо, що громадянська позиція розуміється як складова соціальної позиції, яка стосується громадянських характеристик кожної конкретної особи. До них можна віднести: патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність і мужність, суспільну ініціативність та активність, готовність працювати на благо Батьківщини, захищати її, підносити міжнародний авторитет; повагу до Конституції та законів Української держави, дотримання прийнятих у ній правових і звичаєвих норм; досконале знання державної мови, постійну турботу про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту; повагу до батьків, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення власної належності до нього, як його представника, спадкоємця й наступника; дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію; фізичну досконалість, моральну чистоту, високу художньо-естетичну вихованість; гуманність, толерантність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, високу культуру міжнаціонального й міжетнічного спілкування [4, 6].

Цікавою є думка М. І. Бабкіної та П. Р. Ігнатенко, що основи громадянськості потрібно подавати вже дошкільнятам і дітям молодшого шкільного віку, проте значний розвиток громадянської позиції відбувається у процесі становлення студентів як майбутніх учителів [2; 4]. Зазначимо, що саме студенти починають не лише запам'ятовувати основні положення, але й аналізувати та осмислено застосовувати отримані знання, відповідно й адекватно реагувати, свідомо вибирати діяльнісну модель поведінки. Виникає гостра потреба в самовираженні та самореалізації особистості, але відсутність достатнього запасу знань і навичок, власного досвіду змушують звертатися до інформації, яка надходить ззовні. На студентську свідомість тиснуть різноманітні й не завжди позитивні зовнішні фактори впливу: сім'я, школа, суспільні та громадські інститути, вулиця, ЗМІ, Інтернет тощо. Тому дуже важливо не пропустити цей момент становлення особистості й застосувати правильні та ефективні методи виховання активного громадянина. Тобто, знайти способи формування активної громадянської позиції в майбутніх учителів.

Українська дослідниця А. Г. Сігова, на основі аналізу наукової літератури й узагальнення результатів, виявила сукупність педагогічних умов, що впливають на ефективність формування громадянської позиції особистості студента [8, 13–14]:

- спрямованість на реалізацію принципу особистісно-якісного підходу в навчально-виховний процес вищого навчального закладу;
- відновлення єдності громадянської, професійної та особистісної позицій, розкриття їхнього органічного взаємозв'язку;
- включення в навчальний процес різноманітних форм роботи з майбутніми вчителями за умови насичення цих форм роботи цікавими завданнями, поглиблення проблемного поля обговорюваних питань, залучення самих студентів до їх організації;
- підвищення рівня ознайомленості викладачів (насамперед – кураторів студентських груп), студентів із різноманітними формами студентського самоврядування, впровадження елементів самоврядування в життя академічних груп, факультетів, ВНЗ у цілому;
- необхідність включення в систему виховної роботи ВНЗ заходів, тематика яких пов'язана з принципами побудови демократичного суспільства, його правовими основами, роллю закону в державі й у житті людини;
- розкриття перед майбутніми вчителями взаємозв'язку соціальної та державної складових їх майбутньої професійної діяльності, безпосередньої залежності ступеня інтеграції в громадські зв'язки й відносини від якості їхньої професійної підготовки;

- підвищення рівня ознайомлення студентів зі змістом громадянських якостей, що описують відносини людини із суспільством, формування потреби особистості у виявленні сутності цих відносин.

Незаперечним є факт, що реалізація окреслених педагогічних умов у процесі педагогічної практики формує активну громадянську позицію майбутніх учителів. Зазначимо, що тим самим забезпечується включення практикантів у професійно-практичну діяльність, що відповідає завданням якісної фахової підготовки.

У педагогічному словнику практику визначено як зумовлену специфікою соціального буття цілеспрямовану, чуттєво-предметну діяльність людей, змістом якої є перетворення природи й суспільства, специфічно людську форму життєдіяльності, спосіб буття людини у світі [2, 268]. Відповідно до «Положення про проведення практики студентами вищих навчальних закладів» метою практики є формування у студентів на базі знань, одержаних у ВНЗ, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності [9].

Педагогічну практику студентів С. У. Гончаренко розуміє як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. На думку вченого, мета педагогічної практики – «виробити у студентів уміння й навички, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх у педагогічній практиці» [3, 268].

На наш погляд, слушною є думка О. А. Коник про педагогічну практику як особливий вид навчальної діяльності, суб’єктом якої є студент у сукупності його індивідуальних якостей, а результатом – якісне перетворення особистості майбутнього вчителя й формування основ і передумов його індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності [6]. Кінцевий результат педагогічної практики вбачаємо у формуванні компетентного педагога, який готовий до теоретичного та практичного розв’язання професійних завдань, досягнення високих результатів у педагогічній діяльності, реалізуючись у ній і особистісно, і професійно.

Зазначимо, що активна громадянська позиція майбутніх учителів формується під час взаємодії із соціальним середовищем. Значний вплив на становлення особистості студента мають, так звані, позанавчальні соціальні утворення: компанії друзів, молодіжні субкультури, спортивні клуби й секції, різноманітні гуртки, громадські організації, релігійні громади тощо. Оскільки

більшість майбутніх учителів прагнуть реалізувати себе як незалежна особистість, то саме неформальна форма взаємодії є найбільш результативною для виховання даної вікової групи. Розглянемо можливість та ефективність формування активної громадянської позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу. Окремо варто зупинитися на проблемі використання культурно-освітніх і виховних традицій українського козацтва.

Ми погоджуємося з думкою, що козацька педагогіка – це частина народної педагогіки, яка формувала в молоді вірність Батьківщині, виховувала лицаря-козака, мужнього громадянина й захисника рідного краю. Основні завдання, які ставили перед собою козаки-наставники, – готувати фізично загартованих, мужніх воїнів; формувати український національний характер і світогляд, високі лицарські якості, пошану до батьків, людей старшого віку, милосердя [6; 7].

До змісту формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу, передусім, можна віднести – поширення знань про національно-виховний рух, вивчення фольклорних джерел, історичних документів про козацький рух; вивчення біографій, історії життя видатних керівників козацтва від його зародження до зміцнення в епоху Петра Сагайдачного, Богдана Хмельницького, Івана Мазепи; дослідження й відродження військово-спортивного мистецтва, козацьких традицій і обрядів, промислів; вивчення й дослідження козацьких пісень, балад, легенд, фольклору про козаків; вивчення знань козаків про народну медицину, астрономію, агрономію, кулінарію.

Окрім того, студентам, які із захопленням займаються різними видами єдиноборства, цікаво знати, що в українського козацтва існувала цілісна система мистецтва єдиноборства. При цьому варто зазначити, що існувало кілька таких систем, одна з яких була покладена в основу танцю гопака.

Підкреслимо, що справедливим є твердження, що на сьогодні немає достатньої кількості спеціалістів із козацьких єдиноборств, тому розвиток козацьких мистецьких традицій лірників, кобзарів, танцюристів, а також майстрів козацьких ремесел і промислів – гончарства, бондарства, верхової їзди залишає широкі можливості для творчого пошуку. У зв’язку з цим доцільним уважається проведення фестивалів козацької пісні й танцю, найрізноманітніших змагань із козацьких видів спорту (стрільба з лука, плавання, володіння шаблею, верхова їзда, подолання природних перешкод, орієнтація на місцевості).

Осмислюючи проблему виховання молоді на традиціях українського козацтва, не можна обминути увагою питання участі дівчат у діяльності козацьких гуртків та об'єднань [7]. На нашу думку, зарахування їх до козацьких гуртків, куренів знецінює саму ідею козацтва, оскільки, як відомо, на Запорозькій Січі, та й на інших козацьких січах, дівчат, жінок не було. Досвід роботи позашкільних навчальних закладів нагромадив значну кількість таких форм роботи з дівчатами, які виховують господинь, берегинь роду – гуртки в'язання, вишивки, крою та шиття та ін. Тому конкурси «Відкрий у собі талант», «Я – господиня», тематичні вечори «Мати – берегиня роду», «І рушник вишиваний на щастя, на долю дала», «Мамина пісня», «Ой, не ріж косу...», на нашу думку, стануть кращими засобами формування дівочої гідності, жіночої вірності, материнської любові.

Висновки. Таким чином, проблема громадянського виховання молоді, яка завжди привертала увагу вчених (філософів, педагогів, психологів) і практиків, є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку як суспільства в цілому, так і України. Побудова демократичної правової держави та громадянського суспільства вимагає розв'язання різноманітних питань, серед яких формування громадянської позиції майбутніх учителів посідає чільне місце. Основою такої держави має стати громадянин із високим рівнем розвитку політико-правових, економічних, національно-патріотичних, моральних якостей та, безперечно, соціальною активністю. Нами відстоюються думки про те, що розв'язати ці завдання можна лише за умови ефективної соціалізації, адже вона сприяє входженню майбутніх учителів у суспільство, формує соціальні цінності та громадянську активність. Розбудова демократії в державі ставить на часі включення громадянського виховання у процес проходження педагогічної практики на базі козацьких класів у загальноосвітньому навчальному закладі як складової соціалізаційних процесів, що забезпечить формування громадянської позиції.

З'ясовано, що головним результатом у формуванні громадянської позиції має стати соціальний досвід, який складається з умінь і навичок, застосованих у процесі педагогічної практики та рівня розвитку громадянських якостей особистості майбутнього вчителя. Козацькі класи дають можливість досить ефективно формувати соціально значимі характеристики особистості майбутнього вчителя, зацікавити його в досягненні суспільно важливих цілей, сприяти зближенню інтересів особистості та суспільства, держави, брати відповідальність за долю суспільства як за власну – формувати громадянську позицію.

Перспективи подальших розвідок пов'язані зі встановленням показників та рівнів сформованості громадянської позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки в позанавчальній діяльності педагогічного коледжу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : монографія / Маргарита Арцишевська, Роман Арцишевський. – Луцьк : Вежа, 2007. – 316 с.

2. Бабкіна М. І. Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи : авторефер. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Майя Іванівна Бабкіна. – К., 2009. – 20 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / Петро Романович Ігнатенко, Валентин Леонідович Поплужний, Наталія Іванівна Косарєва, Лариса Валентинівна Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

5. Козлова О. Г. Керівництво громадянським вихованням студентської молоді : навч.-метод. посібник / О. Г. Козлова, Т. В. Гребеник. – Суми : Університетська книга, 2010. – 188 с.

6. Коник О. А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Анатольевна Коник. – Курган, 1997. – 159 с.

7. Рехета Л. О. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності : авторефер. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Любов Олександрівна Рехета. – К., 2003. – 23 с.

8. Сігова А. Г. Педагогічні умови формування громадянської позиції студентської молоді : авторефер. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ануш Геннадіївна Сігова. – К., 2008. – 18 с.

9. Старосольський Ю. Велика гра: Гутірка про ідею й методу пластування [Електронний ресурс] / Ю. Старосольський. – Режим доступу :
http://www.upu7.plast.org.ua/download.php.

РЕЗЮМЕ

Бушнев Ю. С. Формирование гражданской позиции будущих учителей в процессе педагогической практики на базе казацких классов общеобразовательного учебного заведения.

Проблема формирования гражданской позиции является предметом рассмотрения широкого круга гуманитарных наук, в частности философии, социологии, педагогики, психологии, которые в центр своего внимания ставят человека, развитие его способностей к сознательному выбору собственной жизненной позиции. В статье рассмотрены научно-теоретические основы проблемы формирования гражданской позиции будущих учителей в процессе педагогической практики на базе казацких классов общеобразовательного учебного заведения. В контексте исследуемой проблемы анализируются понятия «гражданственность» и «гражданская позиция» на современном этапе развития общества и раскрыты педагогические условия формирования гражданской позиции будущих учителей педагогического колледжа в процессе педагогической практики на базе казацких классов общеобразовательного учебного заведения.

***Ключевые слова**: гражданственность, гражданская позиция, демократизм, педагогическая практика, казацкие классы, профессионал, гражданин-патриот.*

SUMMARY

Bushnev Y. The formation of citizenship of future teachers during the pedagogical practice based on the Cossack classes of secondary educational institution.

The citizen of the XXI century is a person possessing the legal culture and sense of responsibility for his country, its prosperity, knowing and respecting the laws, its rights and duties, able not only to live in the civil society and legal state, but also to create it. So the main purpose of educational work during the pedagogical practice on the basis of the Cossack classes of secondary educational institution is to versatile the development of a personality of the future competitive specialist with high legal and political culture, social activity and qualities of a citizen-patriot.

The formation of citizenship of future teachers during the pedagogical practice on the basis of the Cossack classes of the secondary educational institution is an unified, purposeful process of formation of the personality of the citizen-patriot, worker and professional. The success of citizenship the future teachers education, largely determines the spiritual space of the students, which guides him to the purchase and use of the personal experience of democratic relations that characterize the student government, the design and establishment of a similar space in the future professional activity.

Civic education should form a large piece of education in any young modern country which has chosen a democratic way of development. In Ukraine, there have been many programs and projects related to the development of civic background and significant experience exists both in the governmental and non-governmental sector.

However, in order to develop future teachers' civic position during the pedagogical practice on the basis of the Cossack classes of the secondary educational institution in the country it is necessary to create a systematic process that allows all citizens to obtain civic education. The matter is not in unification of approaches and methods, but in their diversity which has been observed in the educational activity of the informal sector. The main obstacle for coordinated development of the formation of citizenship of future teachers in the governmental and non-governmental sector is the absence of a common conceptual base for development. The time has come to develop a single, unified strategy for the development of future teachers' civic position in the extracurricular activities in Ukraine taking into consideration the accumulated experience herein, reliance on existing national programs and best practices from other countries.

***Key words**: citizenship, civic position, democracy, pedagogical practice, Cossack classes, professional, a citizen-patriot.*

УДК 378:504:622

О. Л. Герасимчук
Житомирський державний
технологічний університет

МОДЕЛЬ-ПРОФЕСІОГРАМА МАЙБУТНЬОГО ГІРНИЧОГО ІНЖЕНЕРА

У статті розглянуто й теоретично обґрунтовано модель-професіограму випускника вищого навчального закладу зі спеціальності гірничий інженер, яка включає цільовий і змістовий компоненти. Визначено основні функції (проектно-технологічна, організаційно-управлінська, дослідницько-прогностична та контролююча) та типові завдання професійної діяльності інженера з напряму

«Гірництво»; висвітлено проблеми розвитку особистості майбутнього фахівця, його творчих здібностей та відповідального ставлення до розв'язання екологічних проблем у майбутній професійній діяльності.

***Ключові слова**: професійна освіта, компетентність, професійна компетентність, екологічна компетентність гірничого інженера, готовність, професіограма, професіограма фахівця з напряму «Гірництво».*

Постановка проблеми. Сучасна економічна ситуація висуває нові вимоги до якості підготовки фахівця, які визначаються вимогами ринку праці. Проблема відповідності якості підготовки фахівців вимогам суспільства є однією з головних. Якість професійної освіти – складна багаторівнева динамічна система якостей, що визначається ступенем відповідності результатів освіти поставленій меті.

Наявність певної властивості особистості можна дослідити в певних ситуаціях. За умови дотримання визначених дослідником умов можна визначити рівень їх розвитку. Кількісну характеристику властивості, що входить у склад якості, прийнято називати показником якості [8, 24].

Передбачається, що в процесі навчання студент оволодіє системою професійних компетентностей, що містять знання та навички відповідні до обраної професійної діяльності, що дасть можливість особистості існувати й ефективно діяти в суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Професійна діяльність, її структура та виділення професійно важливих якостей особистості майбутніх інженерів різних напрямів підготовки розглядались українськими та зарубіжними вченими: професійні якості майбутніх інженерів-педагогів (В. Бессараб, Е. Зеєр, В. Кунтиш), майбутніх гірничих інженерів (О. Деревянко, С. Зелінська та ін.), професійний портрет інженера-конструктора (В. Ядов). Професіографічний підхід у своїх дослідження використовували науковці С. Вітвицька, О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Маркова, О. Мороз та ін.

Мета статті – визначення компонентів професіограми фахівця з напряму «Гірництво» та визначення сутності взаємозв'язку та ієрархії понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «екологічна компетентність», «готовність», «майстерність», «професіоналізм», встановлення взаємозв'язку функцій і видів діяльності майбутніх гірничих інженерів, визначення компонентів професіограми.

Виклад основного матеріалу. Професіограма моделює передбачений результат, який існує ідеально, але має бути отриманий після певного терміну навчання й виховання студента у вищому навчальному закладі.

Сутність моделі спеціаліста розуміється як опис об'єктивних вимог народного господарства (І. Сігов), відображення складових сьогоднішньої та майбутньої (перспективної) професійної діяльності фахівця (О. Смирнова, О. Ростунов), сукупність професійних знань та особистісних якостей (В. Піщулін), виділення, повний опис та ієрархічна побудова типових завдань, які молодий спеціаліст має вирішувати у процесі здійснення професійної діяльності (Н. Тализіна, Л. Сьомушкіна), інтеграція професійних, загальнокультурних, соціальних, психологічних та інших компетентностей (А. Маркова, Є. Зеєр, І. Чемерис, О. Мухачова, О. Аренд, М. Скрипник, В. Піщулін), опис того, до чого повинен бути придатний фахівець, до виконання яких функцій він підготовлений та якими якостями володіє (В. Шадриков), відображення базових властивостей «від професії», на підставі системи вимог до фахівця у визначенні сфери діяльності (Г. Суходольський) тощо.

Модель випускника будь-якої спеціальності будується на основі моделі спеціаліста (моделі особистості, моделі трудової діяльності, моделі компетентності спеціаліста): сучасній та прогнозованій.

Суттєві відмінності у визначенні сутності моделі випускника вищої школи пояснюються специфікою професій і світоглядними настановами, які орієнтують фахівця на виконання визначених соціальних функцій, а також методологічним підґрунтям проведених досліджень. В основі професійного самовизначення майбутнього фахівця є набуття ним знань про професію, самопізнання та самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення знань про себе та про професійну діяльність.

Тому найбільш важливою тенденцією сучасної вищої освіти є проектування моделі підготовки спеціаліста на основі компетентнісного підходу як методологічної основи розвитку освітньої системи. Відповідно до компетентнісного підходу зміст освіти трансформується в систему компетентностей як інтегрованої сукупності взаємопов'язаних змісту та ціннісних орієнтацій, умінь і знань задля ефективного вирішення професійних завдань, цінностей; в орієнтуванні на ринку праці; при рефлексії власних життєвих проблем; у власній самоорганізації; обранні стилю й способу життя (В. Болотов, А. Мітяєва, В. Сєриков, А. Хуторський, Л. Хоружа). Крім того, компетентнісний підхід є системою технологій, що забезпечують формування ключових базових компетенцій, які відповідають стандартам освіти, а також стають підґрунтям для оцінки ефективності й управляння якістю професійної освіти.

Цей підхід передбачає розгляд діяльності студентів з позиції результативності, з урахуванням досягнення продукту заданої якості з мінімальними ресурсними затратами.

У процесі створення моделі-професіограми на основі компетентністного підходу, на думку С. Вітвицької, слід встановити певну ієрархію та взаємозв'язок понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «готовність», «майстерність», «професіоналізм». Ми погоджуємося з таким підходом, і на наше переконання, для гірничого інженера вона має такий вигляд: компетенція → компетентність → професійна компетентність → екологічна компетентність → готовність → майстерність → професіоналізм.

Ми поділяємо думку С. Вітвицької, що компетенцію можна розглядати в трьох аспектах: 1) як коло питань, у яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі тощо); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання з певної предметної галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога підготувати особу для певної сфери діяльності [3, 52–58].

Поняття «компетенція», на думку Н. Бібік, є вужчим за обсягом від поняття «компетентність» і похідним від нього. Компетенції виступають соціально-закріпленим освітнім результатом реалізації компетентностей [1].

Низка вчених (Н. Кузьміна, О. Ломакіна) розглядають «компетенцію» як основу для подальшого розвитку компетентності.

Отже «компетентність» – поняття більш широке, ніж поняття «компетенція», і ключові компетентності містять в собі низку компетенцій.

Ми погоджуємося з означенням компетентності, яке дає Ю. Татур: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлення ним на практиці прагнення та здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [9].

На думку І. Дичківської, професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання [5, 277]. Ми поділяємо погляди автора та вважаємо, що готовність до інноваційної діяльності є одним із компонентів професійної готовності гірничого інженера. Проте, на нашу думку, це складне динамічне утворення, що є результатом самовизначення, спеціальної професійної підготовки, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання.

Поняття «майстерний» у довідковій літературі визначається як той, що досконало знає свою справу; умілий досвідчений, який усе вміє робити. «Майстерність» – властивість зі значенням майстерний; умілість, вправність. Висока якість виконаної роботи; досконалість [2, 637]. Не викликає сумніву, що майстерність набувається з практичним досвідом і приходить із часом.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови визначено, що «професіонал» – той, хто зробив яке-небудь знання предметом своєї постійної діяльності, своєю професією (добрий фахівець, знавець своєї справи). Професіоналізм – оволодіння основами та глибинами будь-якої професії [2, 1177].

Таким чином, аналіз понять «компетенція», «компетентність», «готовність», «майстерність», «професіоналізм» вказує на їх взаємозалежність і взаємозв'язок.

Дієвим засобом ознайомлення із сучасними професіями є професіографія – технологія вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психофізичних можливостей людини [4, 275].

Джерелом інформації про професію є професіограма, яку А. Маркова визначає як нормативний документ, що включає відомості про об'єктивний зміст праці, про психологічні якості, які пред'являються до людини. Враховуючи те, що в професіограмі закладені вимоги суспільства до спеціаліста, то її, згідно з дослідженнями А. Маркової, можна використовувати як основу для розробки стандарту діяльності фахівця, прийнятого в даному суспільстві в даний історичний час [6, 22].

Використовуючи професіографічний підхід у нашому дослідженні, ми визначили основні функції та типові завдання діяльності для професії інженера з напряму підготовки 6.050301 «Гірництво», які висунуті з урахуванням положень освітньо-професійної програми підготовки та освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) випускника вищого закладу освіти до фахівця даного профілю, що надасть цілісний образ своєї майбутньої професії [7].

Основними функціями в майбутній професійній діяльності гірничого інженера згідно освітньо-кваліфікаційної характеристики є: проектно-технологічна, організаційно-управлінська, дослідницько-прогностична та контролююча.

Для виконання кожної з цих функцій у майбутній професійній діяльності гірничий інженер повинен володіти певною системою знань і

вмінь. Приведемо основні значущі вміння необхідні для виконання майбутнім гірничим інженером відповідних професійних функцій.

- Проектно-технологічна функція потребує від гірничого інженера таких умінь: складати та розраховувати проект каменевидобувного й каменеобробного підприємства та проект реконструкції існуючих каменевидобувних підприємств; здійснювати вибір і розрахунок способу виконання видобувних робіт та структури комплексної механізації; виконувати розрахунок енергопостачання та енергоносіїв, обсягів руху й вилучення гірничої маси та необхідної чисельності персоналу підприємства; здійснювати вибір і обґрунтування способу та системи розробки розкриття родовищ будівельної сировини, здійснювати розрахунок їх параметрів; інженерне забезпечення відкритих гірничих робіт у складних гірничих умовах; інженерне забезпечення роботи стаціонарних машин і комплексів; моделювання систем гірничих підприємств; програмне забезпечення гірничого виробництва; оцінка якості блочної сировини та облицювальної продукції з каменю.

- Організаційно-управлінська функція передбачає формування таких умінь: організацію виробництва й безпеки виконання гірничих робіт; розробку річних і довготермінових програм розвитку гірничого підприємства; облік і аналіз виробничо-господарської діяльності підприємства; управління інтелектуальною власністю; керування кадрами на гірничому підприємстві.

- Дослідницько-прогностична функція потребує від гірничого інженера вміння: на основі геолого-геоморфологічних даних про властивості території оцінювати небезпечні геологічні процеси та явища для визначення стану гірничих робіт; оцінювати стійкість роботи та визначати заходи підвищення стійкості об’єктів народного господарства в умовах надзвичайних ситуацій; на основі аналізу сучасного стану геологічного середовища здійснювати прогнозування можливостей небезпечних процесів для прийняття управлінських рішень; на основі проведення аналізу інструментальних даних стану земної поверхні прогнозувати подальше ведення гірничих робіт.

- Контролююча функція полягає в застосуванні таких умінь: здійснювати аудиторський контроль і нагляд за раціональним використанням та охороною надр; здійснювати контроль за дотриманням надрокористувачем ліцензійних угод та спеціальних умов, перевірку гірничої документації; контролювати технічну оснащеність підприємства; контролювати базові галузі витрат на виробництві [7].

На жаль, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці гірничого інженера не визначено екологічний компонент у реалізації всіх означених функцій. На нашу думку, освітньо-кваліфікаційні характеристики мають бути доповнені екологічними складниками. Так проектно-технологічна функція має бути доповнена екологічними знаннями й умінням передбачити екологічні небезпеки та їх наслідки під час проектування гірничовидобувних та гірничопереробних підприємств; на основі аналізу розсіювання в атмосферному повітрі шкідливих викидів виробництва оцінювати рівень забруднення атмосфери для обґрунтування обсягу викидів забруднюючих речовин гірничих підприємств; проводити аналіз стану поверхневих вод суші, підземних вод, що знаходяться під потенційно можливим шкідливим впливом діяльності підприємства; на основі обробки та аналізу нормативних документів проводити процедуру оцінки впливу підприємства на навколишнє середовище та запропонувати заходи й рекомендації стосовно організації виробничої діяльності гірничого підприємства. Організаційно-управлінська функція має містити такі екологічні складові як, розробка документації, згідно своїх повноважень, щодо охорони навколишнього середовища на основі екологічних вимог до суб'єктів господарювання; на основі законодавчих і підзаконних актів готувати та подавати на екологічну експертизу документи, що пов'язані з видобутком корисних копалин і користування надрами. Дослідницько-прогностична функція має бути доповнена вмінням на підставі обробки й аналізу нормативних документів проводити оцінку впливу виробничої діяльності на навколишнє середовище; оцінювати стійкість роботи підприємства в умовах надзвичайних ситуацій для розробки природоохоронних рекомендацій щодо оптимізації довкілля. Контролюючу функцію слід доповнити вмінням здійснювати екологічний контроль і нагляд за раціональним використанням та охороною надр; на основі плану, використовуючи лабораторне обладнання контролювати стан повітря в робочій і санітарно-захисній зоні, також дотримання показників встановлених нормативів для здійснення своєчасних та ефективних заходів щодо зменшення впливу на довкілля.

Сучасний спеціаліст технічного профілю, у тому числі й гірничого, повинен володіти не лише професійними знаннями та вміннями, але й високими моральними якостями особистості, які взаємозв'язані між собою, що дозволяє ефективно виконувати професійні обов'язки.

Ураховуючи те, що професійна діяльність гірничого інженера безпосередньо пов'язана зі збільшенням антропогенного навантаження на довкілля, вважаємо за доцільне екологічну компоненту освітнього процесу

виділити як окрему функцію майбутньої професійної діяльності фахівця. Екологічні знання й уміння виступають необхідним будівельним матеріалом професійної діяльності майбутнього гірничого інженера. У складній системі знань професійно спрямовані екологічні знання людина набуває лише у випадку, якщо вони виступають регулятивним принципом професійної діяльності, переростають в особистісні переконання, поведінкові та ціннісні норми, моральні імперативи. Професійна екологічна компетентність майбутнього спеціаліста за напрямом «Гірництво» є інтегрованим особистісним утворенням, яке виступає підсистемою загальної та професійної компетентності особистості, що взаємопов'язані між собою єдиними категоріями: екологічна свідомість, екологічна поведінка та екологічна діяльність. Екологічна компетентність відображає єдність теоретичної та практичної спроможності й готовності фахівця ефективно здійснювати екологічно значимі професійні функції: оцінювати вплив виробничої діяльності гірничих підприємств на навколишнє середовище; контролювати екологічно безпечну діяльність гірничих підприємств; забезпечення виконання екологічних вимог до суб'єктів господарювання; проводити заходи, спрямовані на забезпечення екологічної безпеки довкілля, на збалансоване використання природних ресурсів, а також прогнозувати наслідки діяльності як власної, так і суспільної, на довкілля, попереджувати їх негативний вплив на навколишнє природне середовище [10, 12–15].

Розроблена професіограма включає цільовий компонент – спрямованість, що включає інтереси (планетарне мислення, інтерес до природи, професійна відповідальність, цілеспрямованість) та мотивації (піклування про здоров'я: моє здоров'я сьогодні та в майбутньому, здоров'я моїх близьких, комфортність існування, бажання покращити довкілля). Змістовий компонент включає професійні знання, екологічні знання та вміння, які їм відповідають, володіння сучасними технологіями; інструментальні та загально-практичні компетенції. Основними компетентностями, якими, на нашу думку, має володіти майбутній гірничий інженер є: фахова (загально-професійні, спеціалізовано-професійні, інструментальні компетенції); екологічна (когнітивний, операційний, аксіологічний, діяльністний компоненти); життєва (загально-наукові, соціально-особистісні, соціокультурні компетенції).

Висновки. Результатом підготовки фахівця з напряму «Гірництво» має виступати готовність, яка включає сформовану екологічно направлену професійну спрямованість, володіння компетентностями та компетенціями.

Готовність майбутнього гірничого інженера до професійної діяльності ми розглядаємо, як складне, багатокомпонентне утворення з динамічною структурою, що складається із сукупності еколого-професійної спрямованості, системи наукових знань, умінь і навичок, універсальних та професійних компетенцій і компетентностей, необхідних випускнику для ефективного здійснення професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. Компетентністний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Основна школа. – 2005. – Вип. 3–4.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.

3. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – № 57. – С. 52–58.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста напряму підготовки 6.050301 «Гірництво». – Ж., 2013.

8. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной підготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

9. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

10. Титаренко Л. М. Екологічна компетентність особистості як складова її життєвої компетентності / Л. М. Титаренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип. 8. – Кн. ІІ. – С. 12–15.

РЕЗЮМЕ

Герасимчук Е. Л. Модель-профессиограмма будущего горного инженера.

В статье рассмотрено и теоретически обосновано модель-профессиограмму выпускника высшего учебного заведения по специальности горный инженер, которая включает целевой и содержательный компоненты. Определены основные функции (проектно-технологическая, организаионно-управленческая, исследовательско-прогностическая и контролирующая) и типичные задания профессиональной деятельности инженера по направлению «Горное дело»; раскрыты проблемы развития личности будущего специалиста, его творческих способностей и ответственного отношения к решению экологических проблем в будущей профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: профессиональное образование, компетентность, профессиональная компетентность, экологическая компетентность горного инженера, готовность, профессиограмма, профессиограмма специалиста по направлению «Горное дело».*

SUMMARY

Gerasymchuk E. Model-professiongram of a future mining engineer.

The article gives theoretical ground on the model-professiongram of a graduate student in the specialty of mining engineering. The main functions and typical tasks of professional activity of an engineer in "Mining" are defined; individuality development problems of a future professional, his creative skills and responsible attitude to the environmental problems solution in their future professional activity are revealed.

In present economic situation new requirements for the quality of a future expert training, which are determined by the requirements of the labor market are essential. They concern, first of all, the professional and socio-cultural level, competitive and professional qualities of an individual. With the development of modern technologies the production becomes flexible and requires a new generation of the professionals able to be active in situations that are changing rapidly.

The quality of professional education is a complex multi-level dynamic system of qualities, which are focused on providing complete outcome – a graduate student quality, is conformed by the correspondence level of the education results to the objective. This objective determines the choice of forms, content and learning tools. The run of educational process and the result of education depend on an objective.

It is expected that in the process of education a student possesses professional competence, which contains the knowledge and skills relevant to the selected professional activity, which gives the individual the opportunity to exist and operate effectively in the society.

In modern society the preparation of a highly qualified professional in any specialty is not possible without an environmental component. Engineering education, which is considered to be one of the most essential in the world, realizes social need of a society – training of a professionally competent, competitive and enterprising professional who has an ecological culture based on competency approach. Thus, the ecological competence of an individual is the harmonization of conditions and criteria for the interaction in the system «individual – nature – society». The combination of different stakeholder capabilities forms the basis for professional behavior, which is aimed at solving the environmental problems. Thus, ecological competence is an important component of a successful environmental activity.

A future mining engineer should be well educated in his/her field of competence and occur as a professional who is able to solve independently and responsibly raised production tasks.

Key words: *professional education, competence, professional competence, environmental competence of a mining engineer, readiness, professiongram, professiongram of an expert in «Mining».*

УДК 378.14

Т. В. Ємельянова

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Стаття присвячена питанню підвищення якості фундаментальної освіти студентів-іноземців у технічному університеті. Серед дидактичних принципів навчання виділено принцип наочності. Зазначено, що сучасне тлумачення наочності в навчанні математики як опори на чуттєве прийняття інформації може дати

максимальний ефект у навчанні студентів-іноземців. В умовах недостатнього володіння мовою навчання, опора на емоційне прийняття інформації підвищує ефективність навчання студентів-іноземців. На підставі досвіду навчання вищої математики студентів-іноземців у технічному університеті принцип наочності характеризується як першорядний дидактичний принцип навчання студентів-іноземців. У принципі наочності автор бачить прихований резерв підвищення якості класичної математичної підготовки іноземних студентів. Потенційні можливості принципу наочності розкриваються за умови оптимального поєднання наочної інформації з її послідовним обговоренням.

***Ключові слова**: модернізація вищої освіти, компетентнісний підхід до освіти, адаптація іноземних студентів, язиковий бар'єр, дидактичні принципи, принцип наочності, засіб комунікації, засіб навчально-пізнавальної діяльності.*

Постановка проблеми. У 2010 р. було введено в дію Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), у якому студенти можуть користуватися перевагами мобільності, вибирати найбільш відповідні освітні траєкторії. Спостерігається тенденція створення світового освітнього простору. Посилюється конкуренція у світовій системі освіти, лідерство в якій дозволяє претендувати на гідне місце у світовій економіці [1; 2].

Європейські держави визначили мету, завдання, напрями діяльності в галузі підготовки фахівців із зарубіжних країн.

У Комюніке Конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, 28–29 квітня 2009 року, зазначено «мобильность студентов усиливает академическую и культурную интернационализацию европейского высшего образования. Мобильность имеет важное значение для развития личности, формирует уважение к многообразию и способность понимать другие культуры. Она побуждает к языковому плюрализму, закладывая тем самым основу для многоязычной традиции Европейского пространства высшего образования» [1].

У Європейському просторі вищої освіти Україна, володіючи потужним інтелектуальним ресурсом, з високим педагогічним потенціалом займає гідне місце. Зберігши високу якість і доступність освіти, Україна має можливість надавати освітні послуги не тільки своїм громадянам, але й громадянам іноземних держав. У Європейському просторі ринок освітніх послуг для громадян іноземних держав досить широкий. Вищі навчальні заклади різних країн конкурують між собою. Підготовка іноземних студентів є одним із стратегічних факторів розвитку суспільства в галузі освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Досвід навчання студентів іноземних держав в Україні виявив проблеми пов'язані з тим, що майже всі вони не підготовлені до вищої освіти в іншомовному середовищі, починають вивчати мову навчання після прибуття в країну й по закінченні програми

довузівської підготовки слабо нею володіють. Досвід роботи з іноземними студентами виявляє особливості їх підготовки та специфіку педагогічного спілкування [3]. Іноземні студенти, навіть у межах однієї групи, мають різний освітній досвід і рівень підготовки, оскільки існують відмінності в системі шкільної освіти. Тому для кожного з них вирішення професійних завдань в області досліджуваної дисципліни повинне мати свою специфіку.

Звернемо увагу на те, що рівень національної мовної підготовки (культура рідної мови) може створити бар'єр для якісного навчання, незважаючи на прихований потенціал багатьох із них. У цьому випадку необхідна корекція змістової та методичної складових дисциплін, які викладаються.

Крім організаційних і педагогічних проблем на якість навчання студентів-іноземців істотно впливає процес адаптації в новому середовищі. Учені вважають, що тривалість цього процесу залежить від особистості студента й може тривати до трьох років. «Проблема адаптации иностранных учащихся в их социальном становлении и профессиональном формировании является основополагающей. Адаптация иностранных студентов – сложный многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социальной среды» [4, 123]. «Трудности адаптации иностранных студентов зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу. В целом этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, культурной и учебной среде таковы:

- вхождение в студенческую среду;
- усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения;
- формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

Иностранному студенту необходимо привыкнуть к новым климатическим и бытовым условиям, к замене социального окружения, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных групп и многому другому. Эффективность обучения студента-иностранца зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новой среде» [4, 124].

Безумовно, існує безліч інших причин, через які знижується якість навчання студентів зарубіжних держав. Викладені причини взаємопов'язані, кожна з них може опинитися в певний момент головною. Тому перераховані труднощі навчання, які відчуває переважна більшість

іноземних студентів на перших курсах технічних ВНЗ, потребують детального дослідження дидактики в галузі освіти іноземних студентів.

Мета статті. Процес навчання відбувається нерідною мовою, яким погано володіють, іноді й зовсім не володіють, студенти-іноземці країн Азії (Туркменістан) і Африки. Проблема навчання студентів-іноземців нерідною мовою, завдання та напрями вдосконалення системи їх підготовки розробляються в основному в межах довузівської підготовки [5, 199]. Проблема навчання іноземних студентів природничих наук у технічному вузі вимагає детального дослідження [6, 151].

Виклад основного матеріалу. Ці проблеми можуть бути вирішені в руслі компетентнісного підходу до системи вищої освіти. Компетентнісний підхід до навчання студентів-іноземців передбачає оптимальне поєднання змістового, методичного й організаційного компонентів навчального процесу з метою підвищення якості підготовки та оптимізації процесів адаптації. Складові навчання регламентуються системою дидактичних принципів навчання у вищій школі [7, 15]. Особливий інтерес становить принцип професійної спрямованості [7, 16]. Професійно спрямоване навчання формує, розвиває, стимулює пізнавальну діяльність студентів до обраної професії.

Досвід викладання базових математичних дисциплін студентам-іноземцям у технічному ВНЗ дозволяє оцінити внесок в організацію навчального процесу іншого дидактичного принципу. Організація навчання іноземних студентів у інженерному ВНЗ висуває на перший план інший дидактичний принцип – принцип наочності.

Згідно з теорією навчання нерідною мовою [5, 123] мова навчання, нерідна мова, виступає і як засіб комунікації, і як засіб навчально-пізнавальної діяльності. Тому доводиться враховувати рівень володіння мовою навчання й вибудовувати навчання згідно з рівнем володіння студентами мовою навчання. Необхідно застосовувати різноманітні методичні та організаційні прийоми навчання, вдосконалювати змістову складову дисципліни. Щоб розвивати інтерес студентів-іноземців до майбутньої професії, формувати в них правильні уявлення про взаємозв’язки досліджуваних предметів, розширювати їх кругозір, підвищувати рівень пізнавальної активності й самостійності потрібні не тільки особливі прийоми навчання, але й особисті якості студентів.

Дослідження сенсорного розвитку сучасної людини показало, що вихідною моделлю в принциповій схемі процесу сприйняття є зоровий образ [8]. Сучасна молода людина виявляється зануреним у інформаційний простір

з Інтернет-технологіями, глобалізацією інформаційного простору, різноманітністю прийомів подачі інформації. Потік інформації, яким занурений сучасний молодий чоловік, сприяє розвитку емоційно-образного сприйняття, але не розвиває логічне мислення.

Відомо, що в людини є пов'язані між собою два типи мислення: абстрактно-логічне та просторово-образне (вербальне й невербальне). За допомогою вербального (абстрактно-логічного) мислення здійснюється аналіз предметів і явищ на відміну від невербального (просторово-образного) мислення, яке забезпечує цілісність сприйняття. За допомогою логічного мислення здійснюється низка послідовних операцій, тоді як образне мислення має здатність до одномоментного сприйняття й оцінки об'єкта. Результати діяльності образного мислення необхідно проаналізувати, критично оцінити й організувати в деяку систему, що неможливо без участі логіко-вербального мислення [9] .

Інформаційні технології, глобалізація інформаційного простору, різноманітність прийомів подачі інформації надають сильний вплив на сучасну молоду людину. Робиться акцент не на розвиток її вербального мислення й відповідний прийом інформації, а на візуальний прийом інформації, на емоційне сприйняття інформації. Встановлено, що пропускна здатність у органів почуттів людини різна: при цьому пропускна спроможність системи «вухо-мозок» складає 50 000 одиниць інформації в секунду, а для системи «око-мозок» – 5 000 000. Таким чином, зоровий аналізатор є великим потенційним резервом для збільшення введення інформації в процес навчання. Відзначаючи таку високу пропускну спроможність інформації органів зору, учені-дидакти вже давно говорять про особливу роль наочності в навчанні [10, 121].

Зі зміною «початкових умов» навчання повинна змінитись і технологія навчання. Тому система дидактичних принципів трансформується та перебудовується, а дидактичні принципи поширюються й оновлюються.

Зупинимося на сучасних аспектах реалізації принципу наочності й візуалізації під час навчання студентів-іноземців математичних дисциплін.

Реалізація принципу наочності історично пов'язується з використанням різних засобів навчання, що впливають на органи почуття. Підхід до наочності в навчанні математики як опори на чуттєве сприйняття може дати максимальний ефект у навчанні студентів-іноземців, які погано володіють мовою навчання. У сучасний педагогіці принцип наочності, один із найважливіших дидактичних принципів навчання, має досить широке тлумачення: передбачають опору на предмети, їх зображення й моделі, у

яких мають відображатись основні властивості, закономірності досліджуваного процесу або явища [11].

Базові математичні компетенції в технічному університеті формуються у студентів молодших курсів під час вивчення вищої математики. Дидактичний принцип наочності стає основоположним принципом у процесі формування базової математичної компетентності у студентів-іноземців. Ефективність принципу наочності підвищується допомогою оптимального поєднання наочної інформації та додаткової словесної інформації. Відбір і структурування навчального матеріалу, правильний вибір форм, засобів і видів наочного уявлення здатні підвищити зорову наочність і полегшити сприйняття того чи іншого смислового фрагменту [12, 255].

Оскільки навчання проходить нерідною мовою для студентів-іноземців, то мова навчання виконує дві функції: взаємодію із «середовищем» та навчально-пізнавальну діяльність. У процесі взаємодії із «середовищем» мова навчання виступає як засіб комунікації. Взаємодія із «середовищем» під час навчання математиці відповідає створенню інформаційних зв’язків, у результаті яких формується математична комутативна компетентність студента. У процесі викладання дисципліни повинні бути створені умови для формування комунікативної компетентності. Наступним етапом навчальної діяльності є навчально-пізнавальна діяльність, мета якої полягає у формуванні базової професійно-орієнтованої математичної компетентності. У цьому зв’язку можна говорити про функції принципу наочності, як функції управління пізнавальною діяльністю студентів (для іноземних студентів).

Висновки. З урахуванням особливостей розвитку та підготовки сучасних молодих людей принцип наочності можна вважати «системоутворюючим» принципом навчання студентів-іноземців у технічному університеті. Підхід до наочності в навчанні математики як опори на чуттєве сприйняття може дати максимальний ефект у навчанні студентів-іноземців, які погано володіють мовою навчання. Наочність навчання обумовлена простотою та стислістю викладу, виділенням основ досліджуваної теми. Від наочності викладеного матеріалу залежить швидкість сприйняття навчальної інформації, її розуміння, засвоєння та закріплення отриманих знань, що розвиває розумову здатність студентів, сприяє посиленню розумової активності. Це особливо важливо для студентів, які навчаються нерідною мовою, іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии коммюнике конференции европейских министров, ответственных

за высшее образование. Левен – Лувен ла Нев, 28–29 апреля 2009 года // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156–162.

2. Будапештско-Венская декларация о европейском пространстве высшего образования 12 марта 2010 года // Высшее образование в России. 2010. – № 5. – С. 59–61.

3. Білоус О. А. Адаптаційні проблеми іноземних студентів інженерного профілю [Електронний ресурс] / О. А. Білоус // Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць. – Випуск 7. – 2012. – Режим доступу :

http://www.psyh.kiev.ua/збірник_наук._праць.

4. Вадутова Ф. А. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах / Ф. А. Вадутова, Л. И. Кабанова, Г. И. Шкатова // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 12. – С. 123–126.

5. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Сурыгин Александр Игоревич. – СПб., 2000. – 311 с.

6. Рахимов Т. Р. Ключевые компетенции преподавателя в рамках организации процесса обучения иностранных студентов в российском вузе / Т. Р. Рахимов // Вестник ТГУ. – 2012. – № 365. – С. 149–153.

7. Князева О. Г. Проблема профессиональной направленности обучения математике в технических вузах / О. Г.Князева // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 9 (87). – С. 14–18.

8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – Издательство : Институт практической психологии, МОДЭК. – 1996. – 384 с.

9. Ротенберг В. Психофизиологические аспекты изучения творчества [Электронный ресурс] / В. Ротенберг. – Режим доступа :

http://www.rjews.net/v_rotenberg/tvorchestvo.html.

10. Туканова Л. Е. Реализация принципа наглядности в современном педагогическом образовании : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Туканова Лариса Егоровна. – МПГУ, 2010. – 177 с.

11. Теоретические основы наглядного моделирования в процессе обучения математике [Электронный ресурс] // ЯГПУ. – Центр информационных технологий обучения. – 2008. – Режим доступа :

http://link1/metod/met24/node3.html.

12. Емельянова Т. В. О примере реализации принципа наглядности в курсе «Теория вероятностей и случайные процессы» / Т. В. Емельянова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – 2013. – Випуск 36. – С. 253–259.

РЕЗЮМЕ

Емельянова Т. В. Некоторые аспекты фундаментальной подготовки иностранных студентов в техническом университете.

Статья посвящена вопросу повышения качества фундаментального образования студентов-иностранцев в техническом университете. Среди дидактических принципов обучения выделен принцип наглядности. Отмечено, что современное толкование наглядности в обучении математике, как опоре на чувственное восприятие информации, может дать максимальный эффект в подготовке студентов-иностранцев. В условиях недостаточного владения языком обучения, опора на эмоциональное восприятие информации повышает эффективность обучения студентов-иностранцев. Опираясь на опыт преподавания высшей математики студентам-иностранцам в техническом университете, автор характеризует принцип наглядности как первостепенный дидактический

принцип обучения студентов-иностранцев. В принципе наглядности автор видит скрытый резерв повышения качества классической математической подготовки иностранных студентов. Потенциальные возможности принципа наглядности раскрываются при оптимальном сочетании наглядной информации с ее последующим обсуждением.

***Ключевые слова**: модернизации высшего образования, компетентностный подход к обучению, адаптация иностранных студентов, языковой барьер, дидактические принципы, принцип наглядности, средство коммуникации, средство учебно-познавательной деятельности.*

SUMMARY

Emelyanova T. Some aspects of the fundamental education of foreign students at the technical University.

Ukraine with a powerful intellectual resource, with high pedagogical potential remains one of the leading countries in the European educational space. High quality and availability of education in Ukraine creates is quite a broad market of educational services. There is an opportunity to provide educational services not only to its citizens but also citizens of foreign countries. Education of foreign students is one of the strategic factors of development of society in the field of educational services. Experience education of foreign students in Ukraine revealed the problems associated with learning in a foreign language environment. Differences in the system of the school education in foreign countries lead to the different educational experience and level of training. Therefore, for each solution of professional tasks in the field of study of discipline should have its own specifics. The level of education and training creates a barrier to quality education, despite the hidden potential of most students. Learning difficulties experienced by the students in foreign countries, require a detailed study of the theory and the technology of education of foreign students. It should have correct substantive, methodological and organizational components of the discipline.

The article is dedicated to the question of improvement of quality of fundamental education of foreign students at the technical university. The modern interpretation of visualization in mathematics education as reliance on sensual perception of the information can give the maximum effect in the preparation of foreign students. In the condition of bad language of education, support to the emotional perception of the information increases the efficiency of education of foreign students. Based on the experience of teaching of higher mathematics to foreign students at the technical university, the author characterizes the principle of visibility as the paramount didactic principle of the preparation of foreign students. In principle of visibility the author sees hidden reserve to improve the quality of the classical mathematical preparation of foreign students. The capability of the principle of visibility is to disclose at the optimum combination of visual information with its subsequent discussion.

***Key words:** the modernization of higher education, competence approach to training, adaptation of foreign students, the language barrier, the didactic principles, the principle of visualization, means of communication, means of educational-cognitive activity.*

УДК 37:004+371:78

П. О. Завгородній
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена аналізу сучасного стану досліджень та розвитку наукової думки щодо проблеми застосування засобів музично-комп'ютерних технологій у навчальному процесі у вищих навчальних закладах. Виокремлено проблемні та невирішені аспекти цієї проблеми в контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики. Уточнено понятійний апарат компетентісної освіти майбутніх учителів музики. Розглянуто теоретичні засади з набуття майбутнім учителем музики необхідних і достатніх загально-педагогічних та спеціальних компетенцій з музичного мистецтва. Наведено перспективні напрями творчого використання досліджень автора науковцями для подальшого вдосконалення загальнотеоретичної бази, форм і методів застосування засобів МКТ у педагогічному процесі формування компетентності майбутнього вчителя музики.

***Ключові слова**: професійна компетентність, компетенція, музично-комп'ютерна технологія; майбутній учитель музики; парадигма освіти; музичне мистецтво.*

Постановка проблеми. До вищої школи одним із найбільш важливих замовлень, що завжди зажадалися суспільством, є підготовка кваліфікованих компетентних педагогів у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ).

Розвиток мультімедіа простору суспільства на основі сучасних досягнень нанотехнологій визначає актуальність упровадження сучасних комп'ютерних засобів і комп'ютерних педагогічних технологій у професійну освіту майбутніх педагогів. Однією з актуальних проблем компетентісної парадигми навчання у ВНЗ є формування професійної компетентності майбутніх педагогів за новітніми комп'ютерними педагогічними технологіями.

У межах компетентісного підходу ми виокремлюємо для розгляду й досліджень задачу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики (далі – МВМ) засобами комп'ютерних технологій, які вже отримали серед широкої кількості вчених і дослідників сталу назву музично-комп'ютерних технологій (далі – МКТ).

Аналіз актуальних досліджень. За напрямом досліджень щодо застосування МКТ у педагогічних цілях існують аналітичні та бібліографічні огляди літератури. Огляд наукових досягнень учених далекого зарубіжжя зробив І. Красильников. Він розглянув аспекти використання інформаційно-комп'ютерних технологій як засіб формування музичних

компетенцій учнів: у музичних освітніх програмах Австралії, у навчальних планах початкової та середньої шкіл Тайваня; у композиторській і звукорежисурській діяльності учнів Швеції, про можливості займатися творчістю в початковій та середній школах Англії, у музичному навчанні вчителів музики в США та інших країнах світу [6].

Г. І. Поташніковою (автором-упорядником) складено бібліографічний перелік 159 наукових джерел дослідників ближнього зарубіжжя щодо застосування інноваційних педагогічних технологій, у тому числі МКТ, у галузі музичної освіти за 2005–2010 роки [4, 1–29].

Аспекти музично-педагогічної освіти МВМ щодо висвітлення та встановлення критеріїв професіограми виконавчої майстерності педагога як музиканта, композитора, сольного співака, хорового диригента досліджували відомі вчені: Е. Б. Абдулін, Ю. Б. Алієв, О. Д. Алексєєв, О. О. Апраксіна, Л. Г. Арчажнікова, Л. А. Баренбойм, О. Б. Гольденвейзер, Н. В. Васильова, А. Г. Менабені, О. В. Михайличенко, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Отич, Г. Н. Падалка, М. І. Ройтерштейн, Г. П. Стулова, Г. М. Ципін та ін. Загально-теоретичними проблемами розробки та впровадження новітніх педагогічних технологій займалися В. П. Беспалько, В. І. Байденко, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Г. К. Селевко, В. О. Сластьонін, П. І. Підкасистий, І. П. Подласий, В. І. Шахов та ін. Становлення музично-педагогічної підготовки в Україні досліджували І. С. Байкова, Г. Ю. Ніколаї, Т. П. Танько та ін. Сутність компетентісного підходу до навчання та проблеми формування професійно-педагогічної компетентності та професійно-творчих компетенцій педагога вивчали: О. В. Безпалько, Н. Д. Бєлявіна, І. І. Драч, І. А. Зимня, Г. В. Єльникова, В. І. Жигірь, Л. В. Коваль, О. В. Коваленко, Г. Ф. Пономарьова, А. В. Хуторський та ін. Проблемами педагогічної майстерності та професіоналізма педагога займалися Л. П. Вовк, А. І. Кузьмінський, А. В. Кондрашова, М. І. Лазарев, В. О. Радкевич та ін. Аспекти розвитку особистісної творчої підготовки вчителя висвітлювали В. П. Андрущенко, О. А. Дубасенюк, С. А. Калашнікова, О. М. Коберник, П. Г. Лузан, С. В. Савченко та ін. Проблемою впровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій займалися В. І. Лозова, Г. М. Мешко, А. В. Троцко та ін. Сучасні інтерактивні та веб-технології досліджували С. О. Сисоєва, Н. В. Сороко та ін.

На жаль, ці дослідження не висвітлюють в повній мірі сучасний стан і розвиток наукової думки в ракурсі застосування засобів МКТ у підготовці МВМ, а перспективні можливості МКТ у формуванні професійної компетентності МВМ не розглянуто взагалі.

Мета статті: аналіз стану досліджень у напрямі формування професійної компетентності МВМ засобами МКТ у контексті компетентісної парадигми освіти.

Виклад основного матеріалу висвітлено в такому порядку: 1. Уточнення понятійного апарату досліджень. 2. Аналіз досліджень щодо застосування МКТ у навчальному процесі. 3. Узагальнення досліджень.

1. Уточнення понятійного апарату досліджень. Термін «музично-комп'ютерна технологія» в галузі педагогічних наук досить новий, появився у зв'язку з розвитком комп'ютеризації в галузі мистецтва і став уже невід'ємною частиною вчення музичного мистецтва. Найбільш узагальнене тлумачення МКТ дав Н. Маханьок: «Музыкально-компьютерные технологии – очень молодая и динамично развивающаяся область знаний. Она находится на стыке между техникой и искусством, предоставляющим человеку постоянно совершенствующиеся инструменты для творчества, обучения и научных исследований. Эта область знаний, несомненно, имеет динамичную природу развития, которая сопряжена с постоянным обновлением достижений научно-технического прогресса. На музыкально-компьютерные технологии как на область исследований существует множество разных взглядов. Это позволяет их классифицировать именно как систему знаний, объединяющую в себе информатику, звукорежиссуру, педагогику и музыкознание» [8].

МКТ є однією з новітніх педагогічних технологій. Проте, як попереджує Г. К. Селевко: «В понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют большие разночтения, среди которых можно выделить четыре позиции. Педагогические технологии как производство и применение аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса. Педагогическая технология включает «от мела и классной доски» (Р. де Киффер) до «всех вещей, которые можно включить в розетку в стене» (М. Мейер). Вторую позицию представляют Б. Скиннер, С. Гибсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаг. Они считают, что педагогическая технология – это процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи... Представители третьей позиции (М. Эраут, Р. Стакенас, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер) рассматривают педагогическую технологию как обширную область знания, опирающуюся на данные социальных, управленческих и естественных наук... Четвертая позиция представляет многоаспектный подход и предлагает рассматривать несколько значений педагогической технологии одновременно (Д. Финн, А. Ламсдейн, П. Митчел, Р. Томас)» [10]. На наш погляд, погодитися можна частково з першою, третьою та четвертою

концепціями. Обґрунтуємо нашу позиціїю. У навчанні МВМ застосовують технічні комп'ютерні засоби; МВМ отримують знання, уміння, навички з різних гуманітарних, природних і мистецьких наук, а також використовують одночасно декілька різних МКТ, що відповідає першій, третій і четвертій вищезгаданим концепціям.

Поняття парадигми освіти, за визначенням К. Baiby, означає «розумове вікно» (mental window), скрізь яке дослідник бачить світ» [13, 25]. Розглянемо основні терміни компетентісної парадигми освіти. Розвиток компетентнісного підходу до освіти ще в 60-х рр. минулого століття заклали зарубіжні дослідники Дж. Равен, Н. Хомський, В. Хутмахер. Проте, однозначного тлумачення таких понять, як «компетентність», «компетенція», у науковому середовищі досі немає. А. В. Хуторський визначає: «Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [12]. І. О. Зимня визначає: «Компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [2].

Поняття професійної компетентності більш одностайно тлумачиться науковцями й дослідниками. А. В. Хуторський узагальнює це поняття: «профессиональная компетентность рассматривается как целостная интегральная характеристика совокупности компетенций, основанных на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и приобретённом опыте, которая проявляется в практической деятельности в единстве с личностными качествами» [12].

Підсумовуючи ці погляди, можна констатувати неповноту та деяку обмеженість цих визначень. Натомість, в Україні Законом «Про вищу освіту» № 1187-2 (від 01.07.2014р.) законодавчо прийнято такі визначення:

- компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти;
- якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетенцій, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти».

Таким чином, закон ототожнює компетенції із здобутими особою знаннями, уміннями, навичками та іншими якісними властивостями, а наявний рівень їх у порівнянні зі стандартами вищої школи характеризує компетентність особи. Іншими словами, набуті особою компетенції (знання, уміння, практичні навички, способи мислення, професійні, світоглядні та громадянські якості, морально-етичні цінності) є компонентами або складовими частинками компетентності особи.

Поширюючи вимоги закону України на МВМ, доходимо висновку щодо такого уточнення понятійного апарату:

- «професійна компетентність майбутнього вчителя музики» – сукупність динамічної комбінації набутих компетенцій: знань, умінь, практичних навиків педагога-вихователя, виконавця-музиканта, співака, диригента, артиста, режисера-постановника, звукорежисера та способів творчого мислення, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які визначають здатність МВМ успішно здійснювати педагогічну діяльність;
- «компетенції майбутнього вчителя музики» – це складові компоненти компетентності МВМ. Компетенції МВМ формуються за певними напрямами знань, умінь, практичних навиків, способів мислення, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей (когнітивні, операційно-діяльні, акмеологічні, комунікативні, мотиваційні, дослідно-практичні та ін.);
- «професійні компетенції майбутнього вчителя музики» – це складові компоненти професійної компетентності МВМ;
- «формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики» – набуття та опанування певних професійних компетенцій МВМ за стандартами вищої освіти;
- «якість вищої освіти майбутнього вчителя музики – рівень здобутих МВМ знань, умінь, навичок, інших компетенцій, що відображує компетентність вчителя музики за стандартами вищої освіти;
- «музично-комп’ютерна технологія» – педагогічна технологія, що поєднує досягнення сучасної педагогіки з музичним мистецтвом, які реалізуються засобами комп’ютерної техніки в контексті підготовки МВМ у ВНЗ;
- «засоби музично-комп’ютерної технології» – технічні засоби та комп’ютерне програмне забезпечення МКТ.

На наш погляд, доцільно умовно поділити професійні компетенції за відношенням до майбутньої професійної діяльності МВМ на «необхідні» та

«достатні» компетенції МВМ. До категорії достатніх компетенцій ми відносимо всі ті компетентності, що забезпечують комфортні, ергономічні, безпечні умови роботи вчителя музики, учнів, зі збереження навколишнього середовища, еманаційно-педагогічні, здоров'язбережувальні, здоров'я-творчого середовища, з охорони праці, природоохоронні. До категорії необхідних компетенцій ми відносимо всі інші компетенції, що будуть потрібні в подальшій роботі МВМ. Необхідність окремого розгляду цих компетенцій підтверджують дослідження науковців В. І. Лозової, Г. В. Троцко щодо наявності достатніх умов для навчання: «обучение должно быть комфортным, не вызывать физических и психических перегрузок, способствовать сохранению здоровья, что, со своей стороны, способствует оптимальной динамике работоспособности, хорошему самочувствию, здоровью» [7, 459–470].

2. Аналіз досліджень щодо застосування МКТ у нвчальному процесі вважаємо за необхідне провести системно за такими функціональними ознаками:

2.1. Загальні теоретичні засади, закономірності та аспекти моделювання процесу формування професійної компетентності МВМ.

2.2. Використання комп'ютерних технічних засобів МКТ для набуття спеціальних предметних компетенцій МВМ.

2.3. Застосування комп'ютерних елементів МКТ у навчальному процесі.

2.4. Застосування МКТ для творчого розвитку й набуття естетичного світогляду.

2.1. Загально–теоретичні педагогічні аспекти набуття професійної компетентності в майбутніх педагогів досліджують багато вчених. Теоретичне осмислення аспектів потребує врахування множини чинників, умов та обставин.

Теоретичні основи професійно-педагогічної підготовки вчителя| музики розроблено Л. Г. Арчажніковою, яка надала основні концепції формування компетентності музики з предметів інструментального, історико-теоретичного й диригентсько-хорового циклів. Гносеологічні та дидактичні, психологічні та кібернетичні закономірності з урахуванням прояву функцій впливу чинників на процес навчання висвітлено І. І. Подлесим.

Аналізуючи теоретичні засади набуття вчителем професійних компетенцій, Г. М. Мешко справедливо відзначає: «Діяльність педагога... містить у своїй структурі до 250 компонентів... учитель одночасно і сценарист, і режисер, і постановник, і актор, який щодня ставить не один, а декілька спектаклів» [9]. Постало питання, як усі ці 250 компетенцій

викладати у ВНЗ, щоб МВМ змогли їх системно опанувати й далі використовувати у своїй професійній діяльності.

Про назрілу необхідність наукового моделювання процесу навчання майбутніх педагогів вказують Л. В. Коваль, Н. В. Васильєва та інші дослідники.

Окремі елементи теоретичних засад, моделювання педагогічного процесу вже розглянуто дослідниками. Так, для майбутніх учителів В. І. Шаховим теоретично обґрунтовано методологічні засади базової педагогічної освіти в частині системного, особистісного, компетентнісного, діяльного, аксіологічного, синергетичного й акмеологічного підходів. Узагальнення сучасних теоретико-методологічних підходів щодо професійної підготовки зроблено Н. П. Онищенко.

На жаль, існуючі теоретичні моделі з набуття професійних компетенцій не охоплюють необхідні та достатні педагогічні й мистецькі компетенції МВМ разом. Об'єднати в математичній моделі основні педагогічні музично–виконавські компетенції МВМ, їх функціональний вплив на майстерність виконавця музичних творів у процесі формування музично-виконавчих компетенцій, які відтворюють художню та технічну майстерність МВМ як виконавця музичних творів, було раніше запропоновано М. О. Завгородньою спільно з автором статті [1, 55–65]. Подальший розвиток теоретичної бази ми пов'язуємо з цим перспективним багатовекторним математичним моделюванням процесу формування необхідних і достатніх педагогічних і мистецьких компетенцій МВМ.

2.2. Використання технічних засобів МКТ для набуття спеціальних предметних компетенцій МВМ розглядаємо в ракурсі набуття МВМ професійної технічної та художньої майстерності гри на музичних інструментах.

Підготовка МВМ належить до спеціальних дисциплін ВНЗ. Основи цієї дисципліни формуються, як правило, на підставі попередньої музичної підготовки в дитячих школах естетичного розвитку. О. Е. Коваленко, досліджуючи основні поняття суто професійної освіти в Україні із розглядом теоретичних і методичних основ викладання спеціальних дисциплін у вищій школі, підкреслює: «...специальное образование является одним из сквозных компонентов содержания образования, его определённой отраслью, которая готовит человека к выполнению определённых специальных дифференцированных функций и присутствует в содержании образования на всех этапах жизни человека, начиная с дошкольного возраста» [5, 60]. Слід звернути увагу на необхідність опанування електронними музичними інструментами вже дітьми, а потім, будучи студентами, технічними засобами

МКТ (синтезатори, комп'ютерні музичні програми, редактори тощо). При цьому важливо враховувати рівень педагогічної та виконавчої майстерності самого педагога. Аспектами впливу педагогічної майстерності викладача на якість навчання у вищій школі займалися вчені: А. І. Кузьмінський, І. А. Зязюн, О. В. Резикова та ін.

2.3. Застосування комп'ютерних елементів і засобів МКТ у навчальному процесі, як інтелектуальне знаряддя праці, поширено в напрямі передачі та збереження навчальної інформації на комп'ютерних носіях: запис лекцій, практичних занять, довідникових і методичних посібників, презентацій; записи музичних творів, вправ із сольфеджіо, гармонії, музичного супроводу тощо. Педагогічні умови використання інформаційних комп'ютерних технологій у музичній освіті висвітлено О. І. Марковим. Формування творчої активності МВМ засобами комп'ютерних технологій вивчав В. В. Луценко, а концепції творчого застосування МКТ – А. М. Корнак. Узагальнення аспекту знаходимо у Т. О. Зюзіної: «розвиток нового виду екранної культури – мультимедійної, що об'єднує статичну візуальну інформацію (текст, графіка) і динамічну – мову, музику, відео, анімацію. Синтез графічної, аудіо - та візуальної інформації відзначається великим емоційним зарядом і активно увійшов у наше життя» [3, 44–49].

2.4. Застосування МКТ для творчого розвитку й естетичного світогляду майбутніх педагогів має акмеологічне підгрунття. Творча композиторська, музично-виконавська діяльність МВМ у поєднанні з педагогічними новаторськими МКТ знаходяться в площині набуття ключових акмеологічних компетенцій МВМ. Такий підхід підтверджує С. О. Сисоєва, яка досліджує сучасні комп'ютерні інтерактивні технології навчання: «нова якість сучасної освіти, зорієнтованої на інтелектуальний і творчий розвиток особистості, формування особистості компетентної, здатної до інноваційної діяльності й інноваційного сприймання сучасного світу, визначається не тільки отриманими знаннями, уміннями й навичками, а й здатністю до їх творчого використання, самостійної діяльності, навчання та самовдосконалення упродовж життя» і далі підкреслює: «Інтерактивне навчання забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й умінь щодо комунікації, але і є необхідною умовою для становлення й удосконалювання професійної компетентності» [11].

Ураховуючи популярність у світі мультімедіа засобів та інтернету, вважаємо переважним для розвитку творчої особистості майбутнього педагога-музиканта застосування інтерактивних форм сучасних педагогічних технологій:

- Adaptive learning (адаптивне навчання) – підгонка змісту й темпу подачі навчального матеріалу на комп'ютері, переважно технічних виконавських прийомів і вправ гри на музичному інструменті, співу, диригування МВМ під рівень конкретних знань і швидкості засвоєння матеріалу конкретним учнем;

- Asynchronus learning (асинхронне навчання) – технологія орієнтована на студентів із використанням скайпу та інших комп'ютерних видів зв'язку для спілкування й засвоєння навчального матеріалу з викладачем, іншими учнями. Доцільно застосовувати в тих випадках, коли МВМ поза аудиторією, зміг би відпрацьовувати під наглядом викладача складні технічні й художні прийоми гри на музичних інструментах: пасажі, мелізми, акорди, динамічні відтінки, агогічні| особливості музичних творів та ін.;

- Virtual classroom (віртуальний клас) – технологія характеризується онлайн взаємодією викладача з учнями у віртуальному повчальному середовищі засобами інтернету. Повчальна система імітує в реальному світі: навчальні завдання, іспити, задовільні та незадовільні оцінки викладача, віртуальні винагороди, оголошення подяки, вручення грамоти та інше у віртуальній присутності друзів, інших учнів. Поряд зі зручністю засвоєння навчального матеріалу МВМ, розвиває естетичний світогляд і мотивацію учнів до спілкування між собою та викладачем.

- Story telling (переказ історій) – переказ та обговорення в невимушеній формі різних цікавих історій, які пов'язані з навчальною тематикою та націлюють побічно на якісне розуміння навчального матеріалу теми. Наприклад, вивчаючи музичний шлях Л. В. Бетховена, улаштовують колективне обговорення цікавих історій, пов'язаних із втратою слуху композитором, і творінням, незважаючи на глухоту, дивовижних органних музичних творів.

Констатуємо позитивні наслідки застосування інтерактивних технологій. По-перше, мобільність – займатися можна скрізь: вдома, на вулиці, у дорозі, в інтернет-кафе тощо. По-друге, незалежність навчання – відсутність необхідності перебувати в навчальній аудиторії, класі або лабораторії, а також незалежність від погодних умов та навколишнього середовища. Інтерактивні педагогічні технології сприяють розвитку інтересу учасників; заохочують активну участь кожного в навчальному процесі; учасники постійно мають зручний зворотний зв'язок з педагогом та аудиторією. По-третє, учні формують шляхом інтерактивного спілкування, по-суті в автоматичному режимі, особистісні компетенції МВМ та суспільні життєві властивості й навички.

3. Узагальнення проведених досліджень.

Системний огляд літератури виявив однобокість застосування МКТ у педагогічній практиці. Засоби МКТ, як правило, використовують лише в рамках викладача-виконавця музичних творів та запису на комп'ютерних носіях і відтворення творів музичного мистецтва. Узагалі комп'ютерні засоби застосовують у навчальному процесі для інтерактивного спілкування, а музичні редактори для інформаційно-довідкових цілей.

На наш погляд, це пояснюється наступним. Світова технічна думка щодо розробки й удосконалення комп'ютерних музичних засобів (електронні інструменти, музичні редактори й програми комп'ютерів та інші комп'ютерні елементи та технічні засоби) націлена сьогодні лише на потребу професіональних виконавців-музикантів, композиторів і для масового споживача (запис і тиражування музичних творів, співу пісень під фонограму «караоке» тощо). Тому, задача розроблення спеціальних музичних редакторів, програм для застосування засобів МКТ безпосередньо для педагогічних цілей, а саме для процесу навчання МВМ взагалі не ставилася.

Висновки. Таким чином, проведений літературний огляд із системним аналізом сучасних наукових досягнень щодо застосування МКТ у педагогічному процесі вищої школи має визначити подальші перспективні напрями творчого використання науковцями результатів проведених автором досліджень, у тому числі для подальшого вдосконалення загальнотеоретичної бази, форм і методів застосування засобів МКТ у педагогічному процесі формування компетентності МВМ.

Перспективи подальших наукових розвідок. Аспекти подальшого вдосконалення навчального процесу формування компетентності МВМ засобами МКТ потребують загальнотеоретичного осмислення й наукових розробок у площині моделювання педагогічного процесу з обов'язковим сумісним розглядом та математичним описом професійних компетенцій МВМ, як мінімум, у трьох вимірах одночасно:

- еманаційно-педагогічних – здоров'язбережувальних компетенцій для учнів і викладача, особливо це стосується викладання загальних предметів МВМ;
- компетенцій з опанування майстерністю та навиками виконавця-музиканта, диригента, композитора, співака, артиста, режисера-постановника, звукорежисера тощо;
- компетенцій із розвитку особистості майбутнього педагога з творчими способами мислення, світоглядними та громадянськими якостями, морально-етичними цінностями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завгородня М. О. Моделювання процесу навчання гри на музичному інструменті / М. О.Завгородня, П. О. Завгородній // Педагогічні науки : зб. наук. пр. СумДПУ імені А. С. Макаренка. – Суми, 2009. – Ч. 2. – С. 55–65.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя [Электронный ресурс] // Эйдос : Интернет-журнал. – 2006. – № 1. – Режим доступу :

http://www.eidos.ru.

3. Зюзіна Т. О. Освіта в умовах культури інформаційного суспільства: культурологічний аспект розвитку / Т. О. Зюзіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки) : за матеріалами Третього Міжнародного педагогічного конгресу «Розвиток особистості в сучасному медіа-просторі». – 2013. – № 13 (272). – Ч. III. – С. 44–49.

4. Инновационные технологии в музыкальном образовании : список лит. за 2005–2010 гг. [Текст] / ГУК «Самар. обл. универс. науч. б-ка», Справочно-информационный отдел ; Сектор науч. информ. по культуре, искусству, образованию, филологии ; сост. Г.И.Поташникова ; [под ред. Л.Г.Завальной]. – Самара, 2011. – 29 с.

5. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения : учеб. [для инж. – педаг., препод. спецдисц. сист. проф.-техн. и высш. образ.] / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

6. Красильников И. М. Зарубежные ученые об информационно-компьютерных технологиях как средстве формирования музыкальных компетенций [Електронний ресурс] / И. М. Красильников // Педагогика искусства. – 2012. – № 2. – Режим доступу :

http//www. art-education.ru/AE-magazine.

7. Лозовая В. И. Идеи саморазвития личности в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского / В. И. Лозовая, А. В. Троцко // В. А. Сухомлинский в размышлениях современных украинских педагогов : монография / сост. : О. В. Сухомлинская, А. Я. Савченко ; авт. кол. : О. В. Сухомлинская, А. Я. Савченко, В. С. Курило, И. Д. Бех и др. — Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2012. – С. 459–470.

8. Маханек Н. Б. Музыкально-компьютерные технологии в основном и дополнительном образовании [Електронний ресурс] / Н. Б. Маханек // Международная научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании» («ИТО-Поволжье-2006») 27–28 апреля 2006г., г. Самара. – Режим доступу :

http://ito.edu.ru/2006/Samara/index.html.

9. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : посібник [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://pidruchniki.ws/16170701/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiyi_-_meshko_gm.

10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.selevko.net/1nosnov.php.

11. Сисоєва С. О. Інтерактивне навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / С. О. Сисоєва // Наукові праці – Педагогіка – Вип. 146. Том 158. – Миколаїв : Вид. ЧДУ імені Петра Могили, 2011. – С. 5–10. – Режим доступу :

http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2011/158-146-1.pdf.

12. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступу :

http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm.

13. Baiby K. D. Methods of Social Research / K. D. Baiby. – N-Y. ; London, 1982.

РЕЗЮМЕ

Завгородний П. Анализ современных исследований применения музыкально-компьютерных технологий в учебном процессе.

Статья посвящена анализу современного состояния исследований и развития научной мысли по проблеме применения средств музыкально-компьютерных технологий в учебном процессе в высших учебных заведениях. Выделены проблемные и нерешенные аспекты этой проблемы в контексте формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки. Уточнен понятийный аппарат компетентностного образования будущих учителей музыки. Рассмотрены теоретические основы с приобретения будущим учителем музыки необходимых и достаточных общепедагогических и специальных компетенций музыкального искусства. Приведены перспективные направления творческого использования исследований автора учеными для дальнейшего совершенствования общетеоретической базы, форм и методов применения средств МКТ в педагогическом процессе формирования компетентности будущего учителя музыки.

***Ключевые слова**: профессиональная компетентность, компетенция, музыкально-компьютерная технология; будущий учитель музыки; парадигма образования; музыкальное искусство.*

SUMMARY

Zavgorodnii P. The analysis of modern studies of the use of musical-computer technologies in the educational process.

The article is devoted to the analysis of the current state of research and development of scientific thought on the problem of implementation of musical-computer technologies in the educational process in higher education institutions. The problematic and unresolved aspects of this problem in the context of formation of professional competence of future music teachers are outlined. The conceptual apparatus of competence education of future music teachers is specified. It is defined that «professional competence of a future teacher of music» is a set of dynamic combinations of acquired competences: knowledge, skills, practical skills of the teacher, performer – musician, singer, conductor, artist, producer, sound engineer and also creative ways of thinking, worldview and civil qualities, moral and ethical values, which determine the capacity of a future music teacher to implement successfully educational activities; «competencies of a future music teacher» are the components of a future music teacher's competence. The competence of a future music teacher is formed in specific areas of knowledge, practical skills, ways of thinking, worldview and civil qualities, moral and ethical values (cognitive, operational and active, acmeological, communicative, motivational, practical, scientific and other); «formation of professional competence of a future music teacher» is the acquisition and development of specific professional competencies by a future music teacher according to the standards of higher education; «the quality of higher education of a future music teacher» – the level of the received knowledge, skills, and other competencies that reflects the competence of the teacher of music according to the standards of higher education; «musical-computer technology» is an educational technology that combines the achievements of modern pedagogy of musical art, which is implemented by means of computer technology in the context of a future music teacher's training at the university; «means of musical-computer technology» – technical means and computer software of a future music teacher.

Theoretical bases of acquiring by a future music teacher necessary and sufficient general educational and special competencies of a musical art are revealed. The perspectives of creative use of the author's research by the scientists for further improvement of the

theoretical base, forms and methods of application of musical computer technologies in the pedagogical process of formation of the competence of a future music teacher.

***Key words**: professional competence, competency, musical-computer technology, future music teacher, education paradigm, musical art.*

УДК 37:004+371:78

М. О. Завгородня

Українська інженерно-педагогічна академія

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття містить огляд сучасного стану та аналіз тенденцій розвитку наукових досліджень щодо формування готовності майбутніх музичних керівників застосовувати педагогічні інноваційні технології. Виокремлено основні проблемні аспекти в контексті компетентісної парадигми освіти майбутніх музичних керівників у вищих навчальних закладах. Уточнено понятійний апарат щодо компетенцій готовності майбутніх музичних керівників. Висвітлено основні музично-педагогічні компетенції готовності майбутніх музичних керівників, набуття яких створює базову основу для застосування будь-яких інноваційних технологій у мистецькій галузі освіти. Визначено перспективні напрями подальших досліджень.

***Ключові слова:** готовність, компетенція готовності, компетентність, педагог, інноваційна музично-педагогічна технологія; майбутній музичний керівник; парадигма компетентісної освіти,, музичне мистецтво, майстерність майбутнього музичного керівника*

Постановка проблеми. Розвиток національної системи вищої педагогічної освіти України, необхідність перебудови її за критеріями Болонського процесу потребує змін до підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) за компетентісною парадигмою освіти із застосуванням сучасних педагогічних технологій. У галузі музично-педагогічної освіти актуальним постає питання щодо професійної готовності майбутніх музичних керівників (далі – ММК) дитячих дошкільних навчальних закладів до сучасних потреб суспільства. Серед нагальних потреб суспільства важливе місце займає проблема уміння набуття професійної готовності ММК для подальшого застосовування інноваційних музично-педагогічних технологій (далі – ІМПТ) у практичній діяльності в дитячих садках, закладах естетичного виховання тощо. Висвітленню основних аспектів цієї важливої проблеми й присвячена стаття.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні тенденції щодо застосування ІМПТ у галузі музичного мистецтва пов’язані з розвитком професійних здібностей, громадянських якостей, морально-етичних цінностей ММК. Дослідженням багатопланової проблеми музично-педагогічної освіти з

аспектів формування готовності ММК до застосування інноваційних методів, форм, технологій займалося багато науковців у різних напрямах діяльності. Загально-теоретичну базу музичної педагогіки сформували вчені: Е. Б. Абдулін, О. О. Апраксіна, Б. В. Асаф'єв, Л. Г. Арчажнікова, Н. Я. Брюсова, Н. В. Васильова, С. В. Єгорова, Л. М. Живов, З. С. Квасниця, А. Г. Менабені, О. В. Михайличенко, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Отич, Г. Н. Падалка, Л. Л. Радомская, М. І. Ройтерштейн, М. І. Сідорова, Г. П. Стулова, Г. М. Ципін, Б. Л. Яворський та ін. В Україні загально-теоретичними аспектами становлення та розвитку музично-педагогічної підготовки майбутніх педагогів займалися Л .А. Баренбойм, О. О. Гладишева, Л. В. Коваль, Т. П. Танько та ін.

Професійну компетентність педагога висвітлювали С. Г. Вершловський, В. Г. Воронцова, Н. В. Кузьміна, Н. І. Мельник, Л. М. Мітіна, В. Д. Шадріков та ін. Проблему організації та використання здоров'язбережувальних педагогічних технологій досліджували В. І. Лозова, А. В. Троцко та ін. Цей же аспект за допомогою використання засобів музичного мистецтва розглядали науковці Г. О. Горська (упровадження здоров'язбережувальних технологій у системі: родина – дошкільний навчальний заклад), І. І. Кухар, І. А. Синиціна та ін.

Загально-теоретичними проблемами розробки та впровадження новітніх педагогічних технологій займалися В. П. Беспалько, В. І. Байденко, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Г. К. Селевко, В. О. Сластьонін, П. І. Підкасистий, І. П. Подласий, В. І. Шахов та ін. Сутність компетентісного підходу до навчання, проблеми формування професійно-педагогічної компетентності досліджували: І. С. Байкова, О. В. Безпалько, Н. Д. Бєлявіна, І. І. Драч, І. А. Зимня, Г. В. Єльникова, В. І. Жигірь, Л. В. Коваль, О. В. Коваленко, Г. Ф. Пономарьова, А. В. Хуторський та ін. Проблеми педагогічної майстерності та професіоналізма педагога вивчали Л. П. Вовк, А. І. Кузьмінський, А. В. Кондрашова, М. І. Лазарєв, В. О. Радкевич та ін. Аспекти розвитку особистісної творчої підготовки вчителя висвітлювали В. П. Андрущенко, О. А. Дубасенюк, С. А. Калашнікова, О. М. Коберник, П. Г. Лузан, С. В. Савченко та ін. На жаль, актуальній проблемі формування готовності ММК щодо застосування інноваційних технологій як цілісного дослідження в межах компетентісної парадигми освіти дослідниками не надано належної уваги, а перспективні можливості щодо формування професійних компетенцій готовності ММК не розглянуто взагалі.

Мета статті – висвітлення стану та тенденцій розвитку досліджень щодо формування готовності ММК до застосування ІМПТ у межах компетентісної парадигми освіти у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу подано в такій послідовності: 1. Уточнення понятійного апарату досліджень. 2. Висвітлення досліджень сучасного стану світових теоретичних доробок і розвитку наукової думки щодо аспектів набуття ММК компетенцій готовності для застосування інноваційних технологій. 3. Перпективи розвитку розглянутих досліджень.

1. Уточнення понятійного апарату досліджень. Законом України «Про вищу освіту» № 1187-2 (від 01.07.2014р.) щодо суб'єктів ВНЗ визначено поняття:

- компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Це поняття у повній мірі відноситься до ММК. Тому, надаємо уточнення: «компетентність майбутнього музичного керівника» – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність ММК успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність.

Далі, у контексті визначення якості освіти, закон передбачає відображення компетентності у відповідних до стандартів вищої освіти компетенціях: знань, умінь, навичок тощо. Таке ж змістовне тлумачення знаходимо в багатьох наукових джерелах. Наприклад, у Л. І. Казанцевої «поняття «компетенція» втілює зміст будь-якого виду діяльності, а «компетентність» становить сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту» [4, 77–78], а І. Жадленко вважає, що «компетенція – це загальна здатність, що базується на набутих уже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях» [1].

Ураховуючи, що поняття готовності педагога до певної діяльності входить до складу його професійної компетентності набутої у ВНЗ, то відображення цього знаходимо у відповідних компетенціях готовності педагога. Таким чином, для ММК уточнюємо поняття: «компетенції готовності майбутнього музичного керівника» – це складові компоненти професійної компетентності ММК, які динамічно виокремлюють педагогічні та мистецькі знання, вміння, практичні навички, способи мислення, світоглядні та громадянські якості, морально-етичні цінності, що визначають здатність ММК успішно здійснювати професійну подальшу діяльність.

2. Висвітлення досліджень сучасного стану світових теоретичних доробок і розвитку наукової думки щодо аспектів набуття ММК компетенцій

готовності для застосування інноваційних технологій, на наш погляд, доцільно провести за зазначеними вище компетенціями готовності.

Проблема формування готовності педагога до певної діяльності вперше знаходить своє відображення в науковій літературі кінця 50-х – початку 60-х років XX століття. Сьогодні ці аспекти потребують нагального вирішення, як зазначає А. У. Садекова, тому що «многие выпускники не обладают способностью быстро адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и трудовым функциям; содержание образования и используемые технологии обучения, как правило, не обеспечивают высокий уровень готовности выпускника к профессиональной деятельности; стихийно и неосознанно используются современные достижения профессиональной педагогики и педагогические инновации; существующая учебно-программная документация в большей мере ориентирована на содержательные аспекты учебного процесса и в меньшей степени – на конечные цели и задачи подготовки специалистов» [8].

У напрямі досліджень з набуття компетенцій готовності педагогами з музичних дисциплін у межах загально-теоретичних знань і впровадження ін.-новаційних технологій викладання мистецьких дисциплін слід зазначити концептуальні положення вчених: І. Ю. Алексашиної, Б. В. Асафьєва, Н. В. Васильєвої, В. Г. Воронцова, О. А. Дубасенюк, І. І. Полубояриної, І. І. Подлесого; щодо застосування музично-комп'ютерних технологій необхідно звернути увагу на праці Г. В. Зикової, А. М. Корнак, В. В. Луценко, О. І. Маркова та ін.

Теоретичну базу з набуття компетенцій готовності щодо вмінь і засвоєння навичок технічної та художньої майстерності гри на музичних інструментах у ролі виконавця та концертмейстера розробили Ю. Б. Алієв, Е. Б. Брилін, О. А. Лоскутова, Л. М. Масол, М. І. Сідорова та ін. У співавторстві з П. О. Завгороднім у праці [2, 55–65] нами визначено основні функції впливу на музичні компетенції ММК і описано їх у математичній моделі процесу гри на музичних інструментах. Зроблено математичний опис формування музично-виконавчих компетенцій готовності, що відтворюють художню та технічну майстерність ММК.

Безперечно, як зазначає І. П. Подласий, «результаты обучения находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя» [6]. Саме тому, важливу роль для педагога-музиканта відіграє формування компетенцій готовності педагога, як співака, композитора, оранжувальника, диригента. На цьому наголошує також низка науковців: Л. І. Варнавська, О. О. Гладишева, А. Г. Менабені, Г. П. Стулова та ін.

До компетенцій готовності за компетентісним способом мислення можна віднести праці С. І. Архангельского, І. С. Байкової, О. І. Кочурової, Л. Є. Жарінової, В. А. Сластьоніна, С. В. Путєєвої, Л. В. Коваль та ін. Упровадження в Україні кредитно-модульної системи освіти законодавчо примушує ВНЗ здійснювати формування професійних компетенцій готовності ММК цим способом.

Компетенції готовності до розвитку творчої особистості й уміння педагогічного спілкування, набуття артистизму розглядали В. П. Андрущенко, М. І. Лазарєв, Г. Н. Падалка, С. О. Сисоєва, О. С. Цокур та ін. Цей набір компетенцій готовності потребує, за О. В. Михайличенком, «постоянное развитие личностных музыкальных качеств учеников (студентов) – овладение навыками звуковысотного, метроритмического, художественно-творческого аналитического восприятия (музыкальный слух и чувство ритма, фактуры, формы)» [5, 71–104]. Педагогічний артистизм як феномен і професійно значиму властивість учителя О. С. Цокур наділяє важливими функціями: мотиваційною, мобілізаційною, атрактивною, фасилітаторською, стимуляційною, синтезаційною та зазначає, що «использование в учебном процессе вуза обозначенных выше функций педагогического артистизма, устанавливающиеся между преподавателем и студентами учебно-познавательные, образовательно-воспитательные, поисково-творческие и деловые отношения, основанные на доверии и уважении, способствуют созданию на лекции и практических занятиях творческой атмосмферы, возникновению духа сотрудничества и сотворчества» [10, 47–50]. Формування цих компетенцій готовності, на наш погляд, є актуальним для подальшої роботи ММК із дитячим контингентом у дошкільних дитячих закладах, де добрий надійний контакт із дітьми є однією з найголовніших вимог до ММК.

Невирішені аспекти компетенцій готовності щодо застосування ІПТМ у формуванні творчої та естетичної особистості ММК було розглянуто автором у попередньому дослідженні й «визначено основні особливості суттєвих ознак ІПТМ у галузі музичного мистецтва, зокрема в напрямі розвитку музичної майстерності й формування творчої естетичної особистості в майбутніх музичних керівників як складових професійної компетентності» [3, 389–390].

Компетенції готовності педагога щодо світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, поширення світових інновацій у педагогіці з упровадження здоров’язбережувальних технологій досліджували О. О. Бодальов, Л. П. Вовк, Є. М. Герасименко, А. О. Деркач,

С. А. Калашнікова, О. М. Коберник, О. Е. Коваленко, М. В. Кларін, В. І. Лозова, Г. К. Селевко, Т. С. Танько, А. В. Троцко та ін. У частині формування цих компетенцій готовності у ММК цікавих публікацій і достовірних досліджень нами не виявлено.

3. Перпективи розвитку розглянутих досліджень ми пов'язуємо з подальшими теоретичними розробками та моделюванням процесу набуття компетенцій готовності ММК у напрямі опанування сучасних ІМПТ на базі застосування в навчанні засобів мультімедіа простору, сучасних та інтерактивних форм педагогічних технологій. Цю точку зору підтримує більшість дослідників. Так, О. О. Сороко зазначає: «Веб-технології надають нові можливості для: сприяння розвитку ключових компететностей, зокрема когнітивних навичок, самонавчанню, реалізації особистісного потенціалу учнів і вчителів» [9].

О. В. Резикова підтверджує: «актуальным на сегодняшний день компонентом музыкально-педагогической деятельности является заинтересованность в инновациях в науке и технологиях. То есть владение и использование в профессиональной деятельности современных информационных медиасредств – аудио-, видеоустройств; компьютер и различные игровые и обучающие программы» [7]. Сучасні інтерактивні та веб-технології досліджували С. О. Сисоєва, Н. В. Сороко та ін. Серед сучасних інноваційних педагогічних інтерактивних технологій, на наш погляд, для опанування ММК як педагога-музиканта, заслуговують на увагу такі:

- individualized teaching – індивідуальне навчання з урахуванням індивідуальних властивостей ММК: музичної пам'яті, музично-інтонаційних можливостей, творчої фантазії, художнього сприймання агогічних особливостей і характеру та мальовничого художнього образу музичного твору в цілому;
- life long learning – власний подальший розвиток музично-педагогічної майстерності, світогляду та особистості (після закінчення ВНЗ) – шляхом безперервного навчання й удосконалення компетенцій готовності педагога;
- blended learning – змішане навчання – синхронне навчання в аудиторії поєднують з онлайн спілкуванням по інтернету з учителем за певною тематикою. Для ММК створює атмосферу емпатійно-діалогового спілкування ефективне під час вивчення сольфеджіо, гармонії та композиції, а також для оволодіння здатністю до художньої інтерпретації музичних творів.

Висновки. Проведений аналіз літературних джерел показав, що аспекти формування готовності ММК до застосування ІМПТ висвітлено в науковій літературі розрізнено й переважно для окремих компетенцій готовності ММК, що явно недостатньо в межах сучасної компетентісної парадигми навчання у ВНЗ.

Отже, творче використання загально-теоретичної бази наведених результатів досліджень має визначити перспективні напрями подальших теоретичних розробок щодо вдосконалення змісту, форм і методів теоретичного опису процесу формування готовності ММК до застосування ІМПТ у межах компетентісної парадигми навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жадленко І. Компетентісний підхід щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі [Електронний ресурс] / Ірина Жадленко. – 2014. – Режим доступу :
http://www.kspu.kr.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1287%3A2014-05-20-07-30-53&catid=71%3A-4-5-6&Itemid=234&lang=uk.

2. Завгородня М. О. Моделювання процесу навчання гри на музичному інструменті / М. О. Завгородня, П. О. Завгородній // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2009. –Ч. 2. – С. 55–65.

3. Завгородня М. О. Інноваційні технології у формуванні творчої та естетичної особистості майбутнього музичного керівника / М. О.Завгородня // Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування : матеріали міжн. наук.-прак. конф. мол. учених і студ. Суми, 20–21 квітня 2011 р. – Суми : вид. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – С. 389–390.

4. Казанцева Л. І. Сутність і характеристика ключових україномовних компетенцій старших дошкільників / Л. І. Казанцева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 13 (272), Ч. ІІІ. – С. 78–88.

5. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса / О. В. Михайличенко // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика [заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї]. – 2010. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. – С. 71–104.

6. Подласый И. П. Закономерности обучения [Електронний ресурс] / И. П. Подласый // Copyright, 2006. – Элитариум : Центр дистанционного образования. – Режим доступу :
http://www.elitarium.ru/2006/04/05/zakonomernosti_ obuchenija.html.

7. Резикова О. В. Проблема профессиональной компетентности и повышения квалификации педагога-музыканта на современном этапе [Электронный ресурс] / О. В. Резикова // Педагогика искусства : Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования». – 2012. – № 3. – Режим доступу :
http://www.art-education.ru/AE-magazine.

8. Садекова А. У. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной деятельности студентов колледжа банковского профиля : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А. У. Садекова. – М., 2008. – 26 с.

9. Сороко Н. В. Використання веб-технологій у професійній діяльності вчителів філологічної спеціальності [Електронний ресурс] / Н. В. Сороко // Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – К. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/2921/1/Сороко – статья.pdf.

10. Цокур О. С. О роли функций артистизма в оптимизации педагогического общения преподавателя и студентов / О. С. Цокур // Педагогічний артистизм сучасного вчителя та викладача вищої школи: данина моді чи потреби часу? : зб. матер. міжн. наук.-практ. конф. 26 жовтня 2012 р. [за ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур]. – Одеса, 2012. – С. 47–50.

РЕЗЮМЕ

Завгородняя М. О. Анализ современных исследований по формированию готовности будущих музыкальных руководителей к применению инновационных технологий.

Статья содержит обзор современного состояния и анализ тенденций развития научных исследований по формированию готовности будущих музыкальных руководителей применять инновационные педагогические технологии. Выделены основные проблемные аспекты в контексте компетентностной парадигмы образования будущих музыкальных руководителей в высших учебных заведениях. Уточнен понятийный аппарат относительно компетенций готовности будущих музыкальных руководителей. Освещены основные музыкально-педагогические компетенции готовности будущих музыкальных руководителей, приобретение которых создает базовую основу для применения каких-либо инновационных технологий в художественной области образования. Определены перспективные направления дальнейших исследований.

***Ключевые слова**: готовность, компетенция готовности, компетентность, педагог, инновационная музыкально-педагогическая технология; будущий музыкальный руководитель; парадигма компетентностного образования, музыкальное искусство, мастерство будущего музыкального руководителя.*

SUMMARY

Zavgorodnya M. The analysis of recent studies on the formation of future music teachers' readiness to the use of innovative technologies.

The article provides an overview of the current status and trend analysis of the development of scientific research on the formation of readiness of future music teachers to the use of innovative teaching technologies. The main problematic aspects in the context of competence paradigm of education of future music teachers in higher education institutions are outlined. The conceptual apparatus concerning the competencies of the readiness of future music teachers is defined. The main musical and pedagogical competencies of future music teachers' readiness, the acquisition of which creates the basis for the use of any innovative technologies in art education are revealed. The perspectives of further research are identified.

The competency of the readiness of future music teachers is specified. The author defines the competency of readiness of a future music teacher as the component of professional competence of a future music teacher, which dynamically allocates pedagogical and artistic knowledge, skills, practical skills, ways of thinking, worldview and civic qualities, moral and ethical values that determine the ability of future music teacher to implement successfully future professional activities.

It is noted that there are modern innovative pedagogical interactive technologies which can be used in the process of professional training of a future music teacher: individualized teaching – individual training that takes into account the individual peculiarities of a future music teacher: musical memory, musical intonation opportunities, creative imagination, artistic

perception of agogna features and character and scenic art image of a musical work as a whole; lifelong learning – own further development of musical and pedagogical skills, attitudes and the personality (after graduation) by continuous training and improvement of competencies of readiness of the teacher; blended learning – synchronous in the audience combined with online communication over the Internet with the teacher on a certain topic.

The analysis of the literature showed that the aspects of a future music teacher's readiness to the use of innovative musical and pedagogical technologies are revealed in the scientific literature in fragments and concern mainly the individual readiness competencies of a future music teacher, which is insufficient in the modern competence paradigm of education.

***Key words**: readiness, competency of readiness, competence, teacher, innovative musical and pedagogical technology, future music teacher; paradigm of competence education, music, art, skill of future music teacher.*

УДК 371.1-057.875:378.1:316.477

Д. О. Козлов
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД УПРАВЛІНСЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ

У статті аналізуються питання, пов'язані з формуванням готовності майбутнього викладача вищої школи до реалізації професійної кар'єри та управління персоналом навчального закладу в умовах ринкових відносин. З'ясовано значення стратегії та стратегічного управління персоналом в освіті, необхідне для ефективної діяльності як навчального закладу в цілому, так і процесу формування готовності майбутнього викладача вищої школи до реалізації професійної кар'єри зокрема.

***Ключові слова**: майбутній викладач вищої школи, професійна кар'єра, стратегічне управління, готовність майбутніх викладачів вищої школи до реалізації професійної кар'єри.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти актуальною є проблема ефективного функціонування навчального закладу як суб'єкта ринкових відносин і виробника освітніх послуг. При цьому персонал є ключовим фактором розвитку, основною продуктивною силою забезпечення конкурентоздатності, економічної стабільності та ефективної роботи закладу, що, у свою чергу, сприяє створенню умов для формування готовності майбутнього викладача вищої школи до реалізації професійної кар'єри як складової його управлінської компетентності.

Зауважимо, що підвищення результативності системи управління навчальним закладом має забезпечити системний характер даного процесу та його завершеність на основі комплексного вирішення кадрових проблем, упровадження нових і вдосконалення існуючих форм і методів роботи. Це, у свою чергу, вимагає глибокого вивчення теорії та практики кадрового менеджменту з метою адаптації досягнень науки до практики керівництва як навчальним закладом, так і процесом формування готовності майбутнього викладача до реалізації власної професійної кар'єри.

У стратегічних положеннях, які викладено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, освіта розглядається як модернізоване ядро сучасного суспільства, основний чинник його мобільності. Нині не вимагає доказів той факт, що особливої актуальності набуває проблема реалізації успішної кар'єри випускниками вищих навчальних закладів. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до здійснення їх майбутньої кар'єри є важливим напрямом університетської професійної підготовки. Планування та реалізація власної професійної траєкторії у складних умовах конкуренції на ринку праці є одним із важливих чинників якісної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема управління персоналом завжди перебувала в центрі уваги закордонних і вітчизняних учених, які належать до різних наукових шкіл, а саме: Г. Щокін, А. Шегда, В. Нємцов, Л. Довгань, І. Завадський, А. Колот, М. Виноградський та ін. Питання формування професійної компетентності розглянуто у працях О. Атласова, Н. Баловсяк, Б. Беспалова, Л. Бєрєстова, Д. Мірошина, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, С. Федорова та ін.

Варто зазначити, що науковому осмисленню проблеми сприяє аналіз психологічної літератури, який свідчить про те, що результати дослідження професійної кар'єри знайшли відображення у працях вітчизняних науковців (О. Бондарчук, Л. Карамушка, С. Максименко, М. Сурякова, В. Чернявська, Н. Шевченко та ін.). Авторами розкрито сутність професійної кар'єри та чинники, які обумовлюють становлення кар'єри; її функції, види й етапи здійснення тощо.

Необхідно підкреслити, що педагогічний аспект проблеми професійної кар'єри досліджували: М. Міропольська, Р. Калениченко, А. Поплавська, Д. Закатнов, Ф. Арсланов, А. Борисюк, А. Крицький, Д. Закатнов, Я. Чернишев та ін. Розглядаючи формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри, науковці відмічають, що результатом реалізації професійної кар'єри є певний рівень готовності до її побудови.

За безумовної важливості наукових надбань сучасних учених проблема формування готовності майбутнього викладача вищої школи до реалізації професійної кар'єри як один з аспектів стратегії управління вищим навчальним закладом залишається недостатньо вивченою та потребує подальших наукових розвідок.

Мета статті полягає в розкритті особливостей формування готовності майбутнього вчителя вищої школи до професійної реалізації кар'єри у практиці вищих навчальних закладів у рамках стратегічного управління.

Виклад основного матеріалу. Розбудова української держави й реформування економіки покладають на вищу школу обов'язок не лише підготувати майбутнього викладача вищої школи до професійної діяльності, але й сформувати в нього здатність адаптуватися до мінливих

соціальних умов, безперервних технологічних інновацій у професійній сфері та до неперервного підвищення свого фахового рівня впродовж життя. Пріоритетне місце при досягненні окреслених цілей належить створенню умов, сприятливих для формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до реалізації професійної кар'єри, а також стратегії управління вищим навчальним закладом.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що дослідники під поняттям «управління персоналом» розуміють діяльність, що спрямована на досягнення найефективнішого залучення працівників для досягнення як цілей підприємства, так і особистісних. Звісно, управління властиве лише системним об'єктам і має антиентропійний характер, спрямований на впорядкування системи.

Оскільки соціальне управління – це управління в підсистемах, елементами яких виступають особистості або спільноти людей, то характерною рисою й умовою життєдіяльності соціальної системи, як і будь-якої системи взагалі, є наявність управління та керуючої підсистеми. При цьому зазначимо, що однією з ключових проблем управління навчальним закладом є «взаємозв'язок цілеспрямованого управління і процесів, що спонтанно виникають, забезпечення взаємозв'язку управління і самоврядування» [6, 39]. Цінною для нашого дослідження є думка Є. Хрикова стосовно головної особливості управління в освіті. Науковець зазначає, що управління навчальним закладом, на відміну від інших видів соціального управління, є спрямованим на створення «педагогічних умов для розвитку учнів чи студентів» [6, 40]. Відповідно персонал вищого навчального закладу має забезпечити через створення цих умов ефективне функціонування та розвиток навчально-виховного процесу як цілісної системи, що зумовить результативність процесу формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійної кар'єри.

Сучасне соціальне управління орієнтується на людину, активізацію її можливостей і максимальне використання наявного потенціалу. У структурі сучасного управління слід виокремити чотири складники: персонал організації, облік знань і здібностей працівників, корпоративна культура співробітників, довгострокові цілі розвитку організації. Знання й уміння персоналу нині є джерелом тривалого розквіту будь-яких організацій у різних сферах діяльності людини, у тому числі й у навчальних закладах.

При цьому слід пам'ятати, що кожна людина, плануючи своє майбутнє, у певний момент задумується про власну кар'єру. Виокремлюємо такі мотиви дій спрямованих на реалізацію професійної кар'єри: підвищення рівня життя, можливість професійного зростання, планування інших аспектів життя, підвищення власної конкурентоспроможності, підвищення фінансової спроможності тощо.

Однак, при цьому слід відзначити, що кар'єру – траєкторію власного руху – студент має будувати самостійно, враховуючи при цьому його власні уподобання, можливості й амбіції.

Як відзначає Л. Карамушка, для підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри важливим є врахування таких її типів: потенційної та реальної; ситуаційної (залежної) та власноручної (системної). Авторка наголошує, що у процесі підготовки студентів до професійної кар'єри мова йде про «потенційну» професійну кар'єру, яка повинна базуватися насамперед на власній активності особистості [3]. Ринкові відносини, на основі яких сьогодні здійснюється функціонування навчальних закладів, мимоволі занурюють майбутніх професіоналів до умов постійної мінливості нестабільного оточення.

Процес формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до реалізації професійної кар'єри як складової їх управлінської компетентності можна розглядати як стратегію – довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до невизначеності умов середовища план, який супроводжується постійним аналізом і моніторингом у процесі реалізації та спрямований на досягнення в кінцевому результаті певного успіху. Стратегія має здатність переходити від абстракції до конкретики у вигляді конкретизованих планів для функціональних підрозділів.

Нині потрібно, насамперед, повністю усвідомлювати те, що чітка стратегія управління персоналом вищого навчального закладу з урахуванням питань щодо формування готовності випускників закладу до професійної кар'єри – запорука його успішності [2]. Зазначимо, що існуючі школи стратегічного управління можна розділити на три групи: концепція стратегічної субординації, концепція стратегічного домінування, концепція стратегічного паритету [3; 6]. Концепція стратегічної субординації включає в себе завдання вищих керівників організації на тривалий період, кадрову стратегію, визначення траєкторії формування й раціональне використання висококваліфікованих кадрів. Концепція стратегічного домінування передбачає узгодження цілей керівництва, можливостей підприємства чи освітнього закладу та інтересів працівників; підвищення мотивації в реалізації прийнятої програми; формування сукупності вимог до персоналу та рівня ефективності його роботи, а також надає детальний опис функцій управління персоналом. Концепція стратегічного паритету є інструментом ефективного керівництва організацією або навчальним закладом, що спирається на людський персонал як на основу організації та передбачає об'єднання спільних цілей організації та цілей управління персоналом.

Нині незаперечним є факт, що навіть ті професії, які не є для нашої країни новими, не гарантують майбутнім викладачам вищої школи безпроблемного працевлаштування. Отримуючи диплом, випускники

стикаються зі шквалом труднощів, шукаючи робоче місце: відсутність вакансій за фахом, брак досвіду, низька заробітна плата, не достатньо комфортні умови праці тощо. Як закономірний наслідок виникла нагальна потреба допомоги майбутнім викладачам вищої школи, що навчаються у вищому навчальному закладі, у грамотному плануванні ними власної професійної кар'єри.

При цьому варто пам'ятати, що етапи кар'єри тісно пов'язані з етапами розвитку людини та її соціалізації. Реалізація кар'єри майбутніх викладачів вищої школи тісно пов'язана з тим, як вони демонструють власні професійні знання й уміння, спілкуються з людьми, вливаються до нових колективів, доводять власну точку зору тощо.

На думку Л. Карамушки, у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри суттєвим є врахування двох перших етапів професійної кар'єри, які передують власне професійній кар'єрі в організації (міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар'єру, освіта та тренування, період росту та період «розвідки» тощо) [3]. Зазначені авторкою етапи професійної кар'єри відповідають періоду навчання й забезпечують підготовку до здійснення успішної кар'єри безпосередньо в професійній діяльності.

Урахуємо, що в сучасній літературі (педагогічній, психологічній, соціологічній, філософській) готовність до діяльності розглядається як цілісне векторне вираження особистості, що містить мотиви, погляди, переконання, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, налаштованість на професійну діяльність [4]. Досліджуючи формування готовності студентів вищих навчальних закладів до реалізації професійної кар'єри, ми поділяємо думку В. Сластьоніна, який виділяє такі компоненти готовності до професійної діяльності: психологічний (професійна спрямованість, інтерес до предмету діяльності тощо); науково-теоретичний (необхідний обсяг знань); практичний (професійні вміння й навички); психофізіологічний (передумови, сприятливі оволодінню професійною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей особистості); фізичний компонент (стан здоров'я та фізичного розвитку) [5].

Саме готовність до реалізації професійної кар'єри характеризується здатністю майбутніх викладачів вищої школи як менеджерів освітнього процесу до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, пошуку й сприйняття нововведень під час розв'язання професійних завдань. При цьому для досягнення успіхів у професійній кар'єрі «студенти повинні усвідомлювати важливість поглибленого самостійного вивчення фахових дисциплін, а критерій мотиву особистісної самореалізації має відображатись у таких показниках: усвідомлення необхідності посиленого вивчення окремих фахових дисциплін; бажання кар'єрного зростання; бажання виявити себе найкращим серед колег із

професійної точки зору» [1, 91]. Зрозуміло, що формування готовності до реалізації професійної кар'єри буде ефективним, якщо майбутні викладачі вищого навчального закладу будуть переконані в перспективності означеного процесу.

У зв'язку з наданням процесу формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійної кар'єри статусу одного з пріоритетних напрямів діяльності вищого навчального закладу щодо підготовки, виникає необхідність визначити шляхи її формування, а саме: вдосконалення організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки студентів, вдосконалення змісту професійної підготовки з урахуванням сучасних тенденцій розвитку відповідних галузей, створення середовища, сприятливого для формування готовності молоді до професійної кар'єри, впровадження інтерактивного навчання та інноваційних технологій виховання. За сучасних умов у ринкових відносинах управління персоналом в цілому й соціальними системами зокрема складовими цього процесу мають стати планування й реалізація стратегії. При цьому слід зазначити, важливим є прийняття майбутнім викладачем вищої школи розуміння того, що стратегічні цілі соціальних систем можуть бути реалізовані лише персоналом, який складається з висококваліфікованих і зацікавлених у її реалізації кадрів.

Зазначимо, що окремі керівники як підприємств, організацій, так і навчальних закладів розуміють, що персонал – це їх головний ресурс. Лише від людей залежить успіх навчального закладу на ринку, якість пропонованих освітніх послуг, популярність серед абітурієнтів і роботодавців. Отже, в основу стратегічного планування персоналу університету необхідно покласти, передусім, завдання вдосконалення не лише кадрового складу організації, підготовки й підвищення кваліфікації персоналу та випускників розвиток їх організаційної культури, але й формування готовності магістрів педагогіки вищої школи до реалізації професійної кар'єри [2].

При цьому стратегія управління персоналом вищого навчального закладу має базуватися на значущих аксіомах успішності освітньої установи, а саме: забезпечення кваліфікованими й зацікавленими у власній роботі викладачами та працівниками; ефективне використання працездатності, кваліфікації, їх досвіду та майстерності; мотивація персоналу, зближення інтересів працівників і очікувань вищого навчального закладу; розробка стратегії в галузі управління персоналом та участь у її реалізації; систематична поінформованість працівників про стратегічну політику навчального закладу й вибудову стратегічної політики всіх структурних підрозділів.

Висновки. Таким чином, вирішення нагальних завдань формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи нині не може здійснюватися лише традиційними методами. Це обумовлює необхідність зміни існуючої парадигми управління персоналом на сучасну,

в основу якої покладено ефективні розробки методик управління персоналом. У рамках стратегічного управління виникає нагальна потреба в зміні функціональної моделі управління процесом підготовки магістрів педагогіки вищої школи в навчальному закладі на підставі власної організаційної філософії, яка ґрунтується на досвіді роботи з працівниками закладу й використанні практики провідних вітчизняних і світових компаній, що сприятиме формуванню готовності майбутнього викладача вищої школи до реалізації професійної кар'єри.

Встановлено, що формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до реалізації професійної кар'єри є важливою складовою у структурі їх професійної підготовки та формуванні їх управлінської компетентності.

До перспектив подальших розвідок піднятої проблеми слід віднести питання комплексного аналізу педагогічних засад організації процесу формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до реалізації професійної кар'єри у вищих навчальних закладах, оцінки якості організації даного процесу та пошуку оптимальної моделі управління ним у системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акуленко К. Ю. Визначення компонентів, критеріїв та показників готовності до професійної діяльності майбутніх економістів / К. Ю. Акуленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 30 (83). – С. 88–93.

2. Гребеник Т. В. Стратегия управления персоналом высшего ученого заведения как один из аспектов его эффективного функционирования / Т. В. Гребеник // Психолого-педагогические проблемы на развитието на личността на професионалиста в условията на университетското образование: Сборник с научни доклади (първа книга). Том първи. Асоциация на професорите от славянски тестрани (АПСС). – Габрово : Издательство «ЕКС-ПРЕС». – 2014. – С. 138–143.

3. Карамушка Л. М. Професійна кар'єра особистості: сутність та чинники успішного здійснення / Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. І: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2012. – Вип. 34. – С. 28–38.

4. Кашлев С. С. Интегративные методы обучения педагогике : учебное пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Вышейшая школа, 2004. – 176 с.

5. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

РЕЗЮМЕ

Козлов Д. О. Профессиональная карьера будущего преподавателя высшей школы: опыт управленческой рефлексии.

В статье анализируются вопросы, связанные с формированием готовности будущего преподавателя высшей школы к реализации профессиональной карьеры и управлением персоналом учебного заведения в условиях рыночных отношений. Выясняется значение стратегии и стратегического управления персоналом в образовании, необходимое для эффективной деятельности как образовательного

учреждения в целом, так и процесса формирования готовности будущего преподавателя высшей школы к реализации профессиональной карьеры в частности.

***Ключевые слова**: стратегическое управление, профессиональная карьера, реализация профессиональной карьеры, готовность студентов к профессиональной карьере.*

SUMMARY

Kozlov D. Professional career of the future teachers of the higher school: the experience of the management of reflection.

The questions related with forming of the readiness of the future teacher of higher school to the realization of the professional career and management of the staff of the educational establishment in the conditions of market relations are analyzed in the article.

It turns out the value of strategy and strategic management of the staff in education, necessity for effective activity of both educational establishments on the whole and process of forming of the readiness of the future teacher of higher school to realization of the professional career in particular.

In connection with a grant to the process of forming of readiness of future teachers of higher school to the professional career of one status of priority directions of activity of higher educational establishment in relation to preparation, there is a necessity to define the ways of her forming, namely: perfection of the organizationally-methodical providing of professional preparation of students, perfection of maintenance of professional preparation taking into account modern progress of corresponding industries, creation of environment, friendly to forming of readiness of young people to the professional career, introduction of interactive studies and innovative technology education, trends. At modern terms in the market relations of management a personnel on the whole and by the frames of society in particular planning and realization of strategy must become the constituents of this process. Thus it should be noted, important is an acceptance of higher school of understanding of that the strategic aims of frames of society can be realized only by a personnel that consists of a future teacher competence.

It is presently needed first of all fully to realize that clear strategy of management of higher educational establishment a personnel taking into account questions in relation to forming of readiness of graduating students of establishment to the professional career is a mortgage of his success. Will mark that existent schools of strategic management can be divided into three groups: conception of strategic deference to rank, conception of the strategic prevailing, conception of strategic parity. Conception of strategic deference to rank includes for itself the task of higher leaders to organization on the protracted period, skilled strategy, determination of forming trajectory and rational use of highly skilled shots. Conception of the strategic prevailing envisages the concordance of aims of guidance, possibilities of enterprise or educational establishment and interests of workers; an increase of motivation is in realization of the accepted program; forming of totality of requirements to the personnel and level of efficiency of his work, and also gives the detailed description of functions of management a personnel.

***Key words:** a strategic management, the professional career, the realization of the professional career, the readiness of the students to the professional career.*

УДК 378

Джаміля Рустам Кізі Кючюк
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

У статті визначено передумови євроінтеграційних процесів, виокремлено етапи Болонського процесу та схарактеризовано зміст основних документів кожного етапу. Виділено окремі аспекти реформування освітньої системи Туреччини, яка стала учасницею Болонського процесу в 2001 році. Зокрема, відзначено, що на початку XXI ст. у Туреччині спостерігається тенденція до зростання якісного рівня освіти, що пов'язано із входженням країни до світового освітнього простору. Серед цілей реформування вищої освіти Туреччини виділено: розвиток бакалаврських і магістерських програм, збільшення кількості подвійних магістратур, сприяння мобільності студентів, формування чіткої системи кредитів, а також розвиток науки й технологій.

***Ключові слова**: євроінтеграція, європейський простір вищої освіти, реформування вищої освіти, Болонська декларація, етапи розвитку Болонського процесу, принципи розвитку вищої освіти, Республіка Туреччина.*

Постановка проблеми. Глобалізація, як один із сучасних світових процесів, передбачає взаємозв'язок між народами, країнами та охоплення конкуренцією всіх сфер і вимагає відповідних інтеграційних зусиль з боку країн і у сфері освіти. Інтеграційний процес полягає в упровадженні європейських норм і стандартів у освіті, науці й техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у європейській спільноті. Це сприяє підвищенню європейської культурної ідентичності країн, їх інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

Освітньою концепцією консолідації європейського освітнього співтовариства є формування європейського простору вищої освіти, який ґрунтується на міжнародному співробітництві; він має усунути перепони й забезпечити широкий доступ до якісної вищої освіти, що базується на принципах демократії та незалежності університетів, їхньої наукової та дослідницької самостійності; активізувати мобільність студентів і науково-педагогічних кадрів; підготувати молодь до активного життя в демократичному суспільстві, закласти основи для їх професійної кар'єри й особистого розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Теорія та практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алєксевич, О. Олексюка, Г. Єгорова,

О. Ковязіної, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії й теорії вищої педагогічної освіти в Україні та за кордоном висвітлено в працях С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлєва, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кременя, Н. Лізунова, З. Малькова, М. Нікандрова, Т. Яркіної та ін.

Основам розвитку системи вищої освіти в Туреччині та її реформування присвячено наукові статті А. Газізова, А. Гур'єва, І. Доромаджі, Х. Ез, О. Карпенко, П. Касаткіна, С. Сапожникова, С. Усманової, К. Цейткович та ін.). Дослідження свідчать, що в турецькій системі освіти відбуваються істотні зміни, пов'язані з розвитком економічного, соціально-культурного життя, необхідністю узгодження вищої педагогічної освіти з вимогами Болонського процесу.

Мета статті: характеристика міжнародних документів, що визначають нормативно-правове підґрунтя євроінтеграційних процесів у системі вищої освіти європейських країн загалом та Республіки Туреччина зокрема.

Виклад основного матеріалу. Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти поступово реалізовувалися, починаючи із середини XX століття. Плекаючи ідею щодо оновлення системи вищої освіти та з метою налагодження європейської співпраці європейськими країнами було прийнято низку важливих рішень у результаті подій, які, на думку Н. Мирончук [6], можна об'єднати в чотири етапи.

Перший етап – 1954–1982 рр. – створення європейської економічної співдружності та впровадження «європейського виміру в освіті» – заклав основи для формування необмеженого кордонами інституту вищої освіти. Так, у 1954 році відбулося підписання Європейської культурної конвенції, у якій, зокрема, наголошувалося на необхідності заохочення громадян усіх держав до вивчення мов, історії та культури інших країн, а 25 березня 1957 року – укладання Римської угоди країнами ФРН, Францією, Бельгією, Італією, Нідерландами й Люксембургом, де проголошувалася ліквідація всіх перешкод на шляху вільного пересування людей, товарів, послуг і капіталу, передбачалося взаємне визнання дипломів (ст. 57). IV конференцією Європейської Асоціації Викладачів у 1968 році у Брюсселі прийнято Європейську карту освіти; піднято питання про організацію факультативних курсів із вивчення Європи (European Studies); введено поняття «європейський вимір у освіті». Документами конференції Міністрів 1971 та 1976 років визначено

п’ять основних положень загальноєвропейського виміру в освітніх системах: взаємне визнання дипломів, обґрунтування ідеї формування Європейського університету, створення європейського центру розвитку освіти, заснування необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти [6, 22].

Другий етап – 1983–1992 рр. – ознаменувався підписанням низки документів та функціонуванням програм, які зміцнювали взаємозв’язок вищих навчальних закладів і сприяли інтеграції Європи загалом. Важливими подіями цього періоду визначено: прийняття Великої Хартії університетів (Болонський університет, 18 вересня 1988 року), у якій підкреслювалася роль університетів як центрів культури, знань, досліджень [4], та створення міжнародних об’єднаних програм ЄС із виховання та формування особистості – Comet, Erasmus, Petra, Iris, LingWa, TEMPUS, Fors (1987–1994 рр.), де наголошувалося на необхідності посилення взаємозв’язків вищої освіти та виробничих структур, розробці узгоджених між вищими навчальними закладами навчальних планів і програм, сприянні вивченню іноземних мов тощо [6, 23–24].

Третій етап – 1993–1998 рр. – сприяв поглибленню ідей європеїзації вищої школи Європи та актуалізував соціально-політичні аспекти цілей і характеру Болонського процесу, зокрема ідеї про впровадження європейського громадянства, яке передбачає вільне переміщення, висунення своєї кандидатури на виборах у комунальні органи тощо. Так пунктом 8 ст. 126 Маастрихтського договору (7 лютого 1992 р., Голландія) висловлено намір розвивати європейський вимір у освіті шляхом вивчення мов країн-учасниць; мобільності студентів і викладачів; взаємовизнання дипломів та періодів навчання; обміну досвідом та інформацією щодо проблем у освітніх системах країн-учасниць ЄС. Упродовж 1994–1999 років відбувалося створення та реалізація об’єднаних програм ЄС із виховання та формування особистості: «Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи», мета яких полягала в стимулюванні нововведень у змісті освіти, методах і технологіях; широкій та інтенсивній співпраці між освітніми установами; вихованні активної громадянськості.

Підґрунтям для розвитку практики визнання кваліфікацій і гармонізації національних систем вищої освіти у Європі послугували прийнята в 1997 році Лісабонська конвенція та у 1998 році Сорбоннська декларація [7].

У документах саме третього періоду були проаналізовані об’єктивні умови та суб’єктивні фактори, які спонукали до поглиблення інтеграційних процесів освіти й економіки в освітніх системах Європи, висвітлені їх можливості та проблеми. Окрім того, було виокремлено правові,

соціально-економічні, лінгвістичні фактори, які обмежували європейську мобільність, зростаючу роль освіти та професійної підготовки як принципової передумови економічного й соціально-економічного розвитку сучасного суспільства [6, 24–25].

Наступний період починається з 1999 року – моменту підписання Болонської декларації – документу, котрий став підґрунтям для системної та змістовної реформи вищої освіти в Європі та за її межами. Період з 1999 року і до сьогодні є етапом реалізації положень Болонської декларації у європейській вищій освіті. Цим документом передбачено реалізацію цілої низки інноваційних ідей і педагогічних нововведень. Передусім – це формування єдиного, відкритого європейського простору у сфері освіти; упровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів; забезпечення мобільності студентів, викладачів і науковців у межах європейського регіону; прийняття системи освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка складається з двох циклів: додипломного (3–4 роки) – зі здобуттям ступеня бакалавра та післядипломного – (1–2 роки) з отриманням ступеня магістр і/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7–8 років); спрощення процедури визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на ринку праці, розвитку європейської співпраці в сфері вищої освіти та підсилення європейського виміру освіти; контроль якості освіти; забезпечення привабливості європейської системи освіти (залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу) [5].

Розвиток Болонської декларації дістав продовження в низці міжнародних зустрічей: у 2001 році в Празі та Саламанці, 2003 році – в Берліні, у 2005 році – в Бергені, у 2007 році – в Лондоні, у 2009 році – в бельгійських містечках Льовені та Лювен-ля-Ньов, у 2010 році – у Будапешті та Вені й 2012 році – в Бухаресті.

Проаналізуємо ключові питання, які розглядалися під час вищезазначених конференцій [6; 8; 9]. Так, під час конференції європейських ВНЗ у м. Саламанка 29–30 березня 2001 року було сформульовано такі принципи розвитку вищої освіти: автономія з відповідальністю; освіта як відповідальність перед суспільством; вища освіта повинна ґрунтуватися на наукових дослідженнях; організація диверсифікації. Попри те, розглядалися питання якості освіти; студентської мобільності; привабливості; порівняльності кваліфікацій на доступеневому та післяступеневому рівнях; участі студентів як компетентних і конструктивних партнерів у формуванні Європейського простору вищої освіти.

У підписаному в Празі 19 травня 2001 року Празькому комюніке представниками країн Європи було ще раз сформульовано базові принципи Болонської реформи. Це, зокрема, запровадження системи легко порівнюваних і загальнозрозумілих академічних ступенів, створення системи вищої освіти, яка базується на двох освітніх циклах (бакалаврському та магістерському), запровадження кредитно-накопичувальної системи, сприяння мобільності студентів і викладачів, сприяння європейському співробітництву в галузі оцінювання якості освіти та підтримка курсів і програм європейської тематики у вищій освіті. До основного переліку цілей реформи також додано ціложиттєве навчання (life-long-learning), розгляд студента як активного учасника освітньої реформи та збільшення привабливості Європейського простору вищої освіти для інших країн світу.

У Берлінському комюніке (Берлін, 18–19 вересня 2003 року) виділено три пріоритетні напрями реалізації стратегічних завдань двох попередніх декларацій: розробка спільних критеріїв оцінювання якості освіти; впровадження двоступеневої освітньої системи «бакалавр – магістр»; взаємне визнання країнами-учасниками цих ступенів завдяки кредитно-накопичувальній системі. Крім того, у комюніке підкреслено важливість соціального виміру освітньої реформи. Додатковим пріоритетом документ називає включення докторських студій як третього освітнього циклу в загальний освітній цикл.

Бергенське комюніке (19–20 травня 2005 року, Берген (Норвегія)) подає огляд досягнень у галузі трьох пріоритетних напрямів. Тут уперше йдеться про створення єдиної європейської структури кваліфікацій на базі національних структур кваліфікацій. Усім країнам-учасницям процесу рекомендується якнайшвидша ратифікація Лісабонської конвенції про взаємне визнання навчальних ступенів, зокрема наукових. Включення наукової освіти (докторських програм) до загального освітнього циклу розглядається як гарантія плідної взаємодії навчального та наукового секторів – Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору.

Лондонське комюніке (Лондон, 16–19 травня 2007 року) переважно присвячене огляду досягнень реформи в період з 2001 по 2007 рік. Зокрема, наголошено на перепонах у сфері академічної мобільності у Європі, відсутності узгодженості між структурами кваліфікацій різних країн, частковому визнанні здобутих академічних ступенів тощо. А також ідеться про значення створення Реєстру агенцій із забезпечення якості європейської вищої освіти, співпрацю європейського простору вищої освіти та наукового європейського простору.

У Льовенському комюніке (конференція відбулася 28–29 квітня 2009 року в бельгійських містечках Льовен (Фландрія) та Лювен-Ля-Ньов (Валлонія)) у першій частині лаконічно викладені досягнення освітньої реформи – запровадження трициклової структури вищої освіти, сприяння академічній мобільності (зазначається, зокрема, що в 2020 році як мінімум 20 % випускників муситимуть мати за своїми плечима навчальний період або стажування за кордоном), запровадження національних структур кваліфікацій і загальноєвропейської структури кваліфікацій, упровадження кредитно-накопичувальної системи. У другій частині документу йдеться про пріоритети освітньої реформи в наступному десятилітті: соціальний вимір освітньої політики (рівні можливості для всіх соціальних груп здобувати якісну освіту); питання ціложиттєвого навчання; зв'язку між навчанням і працевлаштуванням та між навчанням і науково-інноваційною діяльністю; пошуку альтернативних джерел фінансування освіти.

Конференцією міністрів у Будапешті та Відні 2010 року [2] визначено напрямки дій на перспективу: збільшити зусилля для завершення реформ, які вже проводяться, надати можливість студентам і викладачам бути мобільними; поліпшити викладання та навчання у вищих навчальних закладах, підвищити можливості працевлаштування випускників, а також забезпечити якісну вищу освіту для всіх; сприяти навчанню, орієнтованому на студентів, як способу розширення їх можливостей; співпраці викладачів і дослідників на міжнародному рівні.

У Бухарестському комюніке, підписаному на конференції міністрів 26 та 27 квітня 2012 року [3], йдеться про консолідацію Європейського простору вищої освіти, зокрема щодо завершення переходу до трициклової системи, використання кредитів ECTS, видачі Додатків до дипломів, удосконалення забезпечення якості та запровадження рамок кваліфікацій, у тому числі визначення та оцінювання результатів навчання, взято зобов'язання щодо створення умов для сприяння студентоцентрованому навчанню, інноваційним методам викладання та сприятливому робочому й навчальному середовищу; посилення мобільності для кращого навчання.

В умовах Болонського процесу й інтеграції системи вищої освіти в європейський освітній простір в останні роки все більше уваги приділяється вивченню особливостей педагогічної освіти розвинених країн. Республіка Туреччина стала учасницею Болонського процесу в 2001 році. Усі вищі навчальні заклади Туреччини діють на основі Закону про вищу освіту (№ 2547), який було прийнято у 1981 році.

Як зазначає С. Усманова, Республіка Туреччина є однією з країн Європи, що динамічно розвивається. Турецький уряд як першорядне завдання економіко-соціального розвитку суспільства висуває створення незалежної та гнучкої системи вищої освіти, що забезпечує високу якість підготовки фахівців у різних сферах науки, освіти, культури та соціального життя [10].

Основними рисами сучасного освітнього простору, у якому Республіка Туреччина прагне до демократизації вищої освіти, є: перехід до суспільно-державної моделі управління вищою школою, широке впровадження відкритого прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів, предметна система навчання, яка передбачає широкий вибір студентами навчальної програми, рівня освіти, що відповідає власному рівню здібностей і можливостей. Разом із тим, система вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина характеризується особливостями, основними з яких є: національна основа підготовки педагогічних кадрів, що передбачає вивчення циклу дисциплін, пов'язаних з історією Туреччини, її культурою, традиціями, мистецтвом, літературою, релігією [10].

Характеризуючи закономірності розвитку сьогоднішньої Туреччини, варто відзначити, що впродовж останніх років ця країна суттєво підвищила свою роль на міжнародній арені, ставши членом групи країн «Великої двадцятки» та помітно розширивши сфери політичного й економічного впливу в регіонах Близького та Середнього Сходу, Центральної Азії, Південного Кавказу та Північної Африки.

У щорічних державних програмах розвитку Туреччини констатується, що розвиток науки й технологій є однією з найважливіших умов її інтеграції у світову економічну систему, а забезпечення подальшого економічного зростання вимагають, передусім, збільшення кількості висококваліфікованих кадрів і потенціалу науково-дослідних структур. Так, у Туреччині діє ефективна система управління науково-технологічною сферою, головним виконавчим органом якої є підпорядкована секретаріату Прем'єр-міністра Рада з питань науково-технологічних досліджень Туреччини (ТЮБІТАК). Підпорядковані Кабінету міністрів Вища рада з питань науки і технологій і Рада з питань вищої освіти, які очолює Прем'єр-міністр, визначають стратегічні напрями загального розвитку системи наукових досліджень та освіти [12].

На початку XXI ст. у Туреччині спостерігається тенденція до зростання якісного рівня освіти, що зумовлює певні успіхи й у культурному розвитку цієї країни. Освітня система країни знаходиться на шляху пошуку оптимальної відповідності між сталими традиціями турецької вищої школи та новими викликами, які пов'язані з входженням країни до світового освітнього простору.

У 2004 році в Лісабоні турецьким урядом підписано Конвенцію про визнання кваліфікацій, згідно якої дипломи вищих навчальних закладів Туреччини не підлягали процедурі нострифікації у європейських країнах, а також було пожвавлено обмін студентами, аспірантами й викладачами між європейськими та турецькими університетами [11].

На сьогодні в Туреччині відбувається активне реформування вищої освіти, серед цілей якого – розвиток бакалаврських і магістерських програм, збільшення кількості подвійних магістратур, сприяння мобільності студентів, формування чіткої системи кредитів, а також розвиток науки й технологій. Як було зазначено прем'єр-міністром Туреччини Реджепом Т. Ердоганом у серпні 2012 року на засіданні Вищої ради з науки і технологій (BTYK), систему освіти в Туреччині потрібно реструктурувати з метою підвищення інтересу молоді до науки, технологій та інновацій. Для цього слід збільшувати кількість науково-технічних підприємств, підтримувати інформаційні технології й концентрувати зусилля на інноваційних проектах, що, у свою чергу, потребує підвищення рівня освіти, культури, збору інформації та кадрів. Такі проекти реалізуються університетами й достатньо фінансуються державою [1, 280].

Варто відзначити також факт активної інформаційної кампанії Турецької Республіки в галузі освіти з метою приваблення іноземних студентів із суміжних регіонів, особливо з тюркських держав СНД. Укладання міжурядових угод з тюркомовними країнами на основі Закону № 21467 та створення Агентства з тюркської співпраці і розвитку (TIKA) призвело до організованої роботи з навчання тюркськомовних студентів у турецьких навчальних закладах. Попри те, у тюркськомовних та інших країнах функціонують курси турецької мови, фонди, школи, університети, які фінансує Туреччина. Серед них – фонди ім. Юнуса Емре, тарикат «Нур» 21, Турецько-Казахський університет ім. А. Ясеві та ін. [1, 280].

Висновки. Сьогодні турецька вища освіта відповідає рівню кращих західноєвропейських та американських університетів. Зазначимо, що в межах гуманітарного співробітництва між Україною та Турецькою Республікою у державних університетах останньої діє безліч стипендіальних програм для українських студентів, переважно з числа кримсько-татарської молоді. На нашу думку, одним із перспективних кроків у рамках продовження міждержавної співпраці має стати взаємне визнання документів про освіту, що покращить взаємний обмін необхідними фахівцями в різних галузях життєдіяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в характеристиці особливостей системи вищої педагогічної освіти у Республіці Туреччина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аватков В. А. Высшее образование в Турции и Болонский процесс [Электронный ресурс] / В. А. Аватков, П. И. Касаткин // Российское высшее образование в мировом пространстве. – Режим доступа :
http://vestnik-old.mgimo.ru/fileserver/27/47_avatkov.pdf.

2. Будапештсько-Віденська декларація [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/budapeshtsko-videnska-deklaracziya.html.

3. Бухарестське комюніке [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/budapeshtsko-videnska-deklaracziya.html.

4. Велика Хартія Університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/bolon/02.pdf.

5. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя ; Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

6. Мирончук Н. М. Болонський процес і вища освіта України: [навч.-метод. посібн.] / Н. М. Мирончук, М. В. Левківський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 152 с.

7. Основні засади розвитку вищої освіти україни в контексті болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) [Електронний ресурс] / за ред. В. Г. Кременя ; Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, в. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Вид-во тдпу імені В. Гнатюка, 2004.– 147 с. – Режим доступу :
http://old.tnpu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/1/index.htm.

8. «Підсумки Болонського процесу в контексті формування спільного простору європейської вищої освіти». Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.niss.gov.ua/articles/398/.

9. Протасова Ганна. Аналітика: від Болоньї до Льовена – динаміка Болонського процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http: www/eu-edu.org.

10. Усманова С. М. Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в республіці Туреччина : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. М. Усманова. – Ялта, 2011. – 22 с.

11. Усманова С. М. Проблемы и перспективы интеграции системы высшего педагогического образования Турции в Европейское сообщество. [Електронний ресурс] / С. М. Усманова. – Режим доступу :
http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_23_2/usmanova.pdf.

12. Хрупа В. Туреччина: інноваційна переорієнтація економіки в умовах світової фінансово-економічної кризи [Електронний ресурс] / Валерій Хрупа. – Режим доступу :
http://hvylya.org/analytics/c4-2009-04-12-12-01-18/2010-07-29-06-48-21.html.

РЕЗЮМЕ

Кючюк Дж. Сущность и основные нормативно-правовые аспекты евроинтеграционных процессов в высшем образовании.

В статье определены этапы Болонского процесса и дано характеристику содержания основных документов каждого этапа. Выделены отдельные аспекты реформирования образовательной системы Турции, которая стала участницей Болонского процесса в 2001 году. В частности, отмечено, что в начале XXI века в Турции наблюдается тенденция роста качественного уровня образования, что связано с вхождением страны в мировое образовательное пространство. Среди

целей реформирования высшего образования Турции выделено: развитие бакалаврских и магистерских программ, увеличение количества двойных магистратур, содействие мобильности студентов, формирование четкой системы кредитов, развитие науки и технологий.

***Ключевые слова**: евроинтеграция, европейское пространство высшего образования, реформирование высшего образования, Болонская декларация, этапы развития Болонского процесса, принципы развития высшего образования, Республика Турция.*

SUMMARY

Kyuchyuk J. The essence and the basic legal aspects of the European integration process in higher education.

The integration process consists of European standards introduction in the education, science and technology, distribution of cultural, scientific and technical achievements in the European Community. Educational concept of consolidating the European educational community is creating European Higher Education, which is based on the principles of democracy and independence of universities, their academic and research autonomy, activation of the student's and teacher's mobility, preparing young people for active life in a democratic society and creating conditions for their professional career and personal development.

The article deals with the preconditions of the European integration process, the stages of the Bologna process and it describes the contents of the main document of each stage. It was found out that after the signing of the Bologna Declaration a new phase of reform of the European higher education began, which presented a number of conferences and meetings. The author analyzes the key issues that were discussed at the conference.

It is established that in the Bologna process and the integration of higher education in the European educational space in recent years, more attention is paid to the study of features of pedagogical education in developed countries. In this regard, some aspects of education system reforms in Turkey were defined, which has become a part of the Bologna process in 2001.

In particular, we note that at the beginning of the XXI century Turkey tends to increase quality education that leads to some success in the cultural development of the country. The educational system of the country is in the search for an optimal fit between established tradition of Turkish higher education and the new challenges that are associated with the entry of the country into the world educational space.

It is noted that to the aims of the higher education reform in Turkey belong: the development of undergraduate and master's programs, increasing the number of double graduate, promoting the student's and teacher's mobility, the formation of a clear system of credits and the development of science and technology.

***Key words**: European integration, the European space of higher education, reform of higher education, the Bologna Declaration, the stages of development of the Bologna process, the principles of higher education development, the Republic of Turkey.*

УДК 378:613

Ю. І. Палічук
Буковинський державний
фінансово-економічний університет

МОДЕЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається модель реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі ВНЗ як навчальний процес, що спрямований на формування компонентів здоров'язбереження, валеологічної культури, здоров'язбереження, нерозривно пов'язаних із формуванням і розвитком уявлень студентів про здоровий спосіб життя, а також покликаний забезпечити підготовку студентів у цьому напрямі відповідно до принципів здоров'язбереження. Проаналізовано модель, як спосіб узагальненого відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвідношення теоретичних уявлень про об'єкт з емпіричними знаннями про нього. Рекомендовано впроваджувати цю модель педагогічної здоров'язбережувальної технології в освітній процесі ВНЗ.

***Ключові слова**: технології, моделювання, підготовка, здоров'я, готовність, методика, критерії, здоровий спосіб життя, студенти.*

Постановка проблеми. Проблема застосування здоров'язбережувальних технологій в умовах сьогодення набуває особливого значення. Аналіз програм для вищих навчальних закладів: «Безпека життєдіяльності», «Цивільна оборона», «Основи медичних знань», «Фізичне виховання», «Захист Вітчизни», свідчить про те, що вони в цілому зорієнтовані на вирішення завдань «здоров'язбереження» студентів [7]. Така спрямованість знайшла своє відображення в нормативах і вимогах оцінки знань і вмінь, які є складовою змісту навчальної програми. Водночас низький рівень рухової активності, ігнорування специфіки навчання та майбутньої професійної діяльності економістів, гальмують процес формування здорового способу життя.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасними науковцями розглядаються педагогічні умови, що сприяють формуванню необхідних якостей майбутніх фахівців у різноманітних видах діяльності. Так, С. В. Кириленко, Л. І. Лубишевою вивчалися педагогічні умови технології формування культури здоров'я старшокласників, Н. І. Соловйовою – педагогічні умови культури здорового способу життя учнів, Н. А. Башавець, Ю. І. Палічуком – педагогічні здоров'язбережувальні технології в системі підготовки фахівців економічного профілю [1; 5], Ю. В. Драгнєвим – педагогічні умови з формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання, Г. Л. Кривошеєвою – педагогічні умови формування культури здоров'я студентів університету, Д. Є. Вороніним – психолого-педагогічні умови формування здоров'язберігаючої компетентності студентів [2], А. В. Домашенком – умови ефективного здійснення оздоровчого впливу фізичного виховання на студентів та ін.

Проблема застосування здоров'язбережувальних технологій в умовах сьогодення набуває особливого значення ще й тому, що в багатьох вищих навчальних закладах економічного профілю здійснюється підготовка спеціалістів, магістрів для отримання професії економіста-педагога.

Мета статті – розробити модель педагогічної здоров'язбережувальної технології в освітньому процесі ВНЗ. На основі моделі розглянути досліджуване явище як систему, перевірити істиність і повноту теоретичних уявлень.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури свідчить про необхідність формування культури здоров'я через освіту як соціальний інститут [3; 8; 10]. Формування здоров'язбережувального освітнього простору передбачає інтеграцію соціально-гуманітарних дисциплін, участь усіх учасників навчально-виховного процесу: студентів, адміністративно-управлінський апарат, професорсько-викладацький склад, допоміжні служби ВНЗ [9]. Концептуальний задум експериментальної програми передбачає необхідність істотних змін у сфері індивідуальної та суспільної свідомості, відмову від споживчого підходу до здоров'я, формування почуття відповідальності за стан власного благополуччя та здоров'я рідних і близьких. Ідея концепції здорового способу життя в економічному університеті повинна реалізовуватися на основі принципу єдності особистісного і професійного становлення фахівця [4; 6].

Для побудови моделі освітнього процесу, спрямованого на здоров'язбереженння студентів, необхідно було визначити мету й завдання експериментальної роботи. Важливим питанням побудови моделі є визначення її ефективності, тому що в підсумку ми повинні говорити про нову якість освіти, отже, і новий підхід до її ефективності, зокрема педагогічної ефективності здоров'язбережувальних технологій.

Важливою системотворною складовою здоров'язбережувальної технології, що відображена в моделі, є такі педагогічні умови: формування ціннісного ставлення до здоров'я; валеологізація змісту освіти в процесі вивчення навчальних дисциплін: фізичне виховання, цивільна оборона, основи медичних знань, Захист Вітчизни, безпека життєдіяльності; валеологізація виховного процесу; організація валео-педагогічного моніторингу [7].

У процесі моделювання здоров'язбережувального освітнього простору вищої школи ми дотримувалися загальнодидактичних (зв'язку теорії з практикою, професійної спрямованості, доступності, систематичності й послідовності, науковості, свідомості, емоційності) та специфічних принципів

(інтегративності, модульності, індивідуалізації й диференціації, неперервності, оздоровчої спрямованості), які регулюють основні компоненти професійної підготовки.

Результати аналізу наукової літератури, даних емпіричного дослідження, урахування досвіду роботи у ВНЗ дали можливість розробити модель педагогічної здоров'язбережувальної технології, що відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів професійної підготовки й базові характеристики (принципи, педагогічні умови, етапи підготовки, критерії та показники визначення рівнів сформованості готовності до здоров'язбереження) (див. рис. 1).

Моделювання як метод науково-педагогічного дослідження спрямоване на відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їхнього вивчення. На основі моделі можна розглянути досліджуване явище як систему, перевірити істинність і повноту теоретичних уявлень.

Модель розглядається як спосіб узагальненого відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвідношення теоретичних уявлень про об'єкт з емпіричними знаннями про нього.

За допомогою моделей можна спроектувати ту або іншу галузь знань, умінь, здібностей будь-якого учасника педагогічної системи, якими вони повинні бути з погляду очикуваного результату. Це дає знання про те, що повинно бути сформовано. А зіставлення того, що формує система, з тим, що повинно бути сформовано, дає змогу оцінити наявну педагогічну систему та здійснити свідомий пошук шляхів її вдосконалювання.

Під час дослідження було враховано міждисциплінарність і полупрофесіональність, що властиві сучасному освітньому простору. Інтеграція в нашому дослідженні характеризується не як сума частин чи їх механічне об'єднання, а як їх органічне взаємопроникнення, яке забезпечує якісно новий результат, нове системне утворення. Таким чином, під інтегративним підходом розуміємо цілісне уявлення сукупності об'єктів, явищ, процесів, об'єднаних спільністю як мінімум однієї з характеристик здоров'язбереження, у результаті чого утворюється його нова якість.

Методологічною основою для виділення окремих етапів формування готовності до здоров'язбереження майбутніх економістів були ідеї про те, що кожне явище у своєму розвитку проходить шлях від виникнення, перших проявів до досягнення зрілого стану через становлення й закріплення.

Важливим компонентом педагогічної здоров'язбережувальної технології є форми, методи та прийоми навчання.

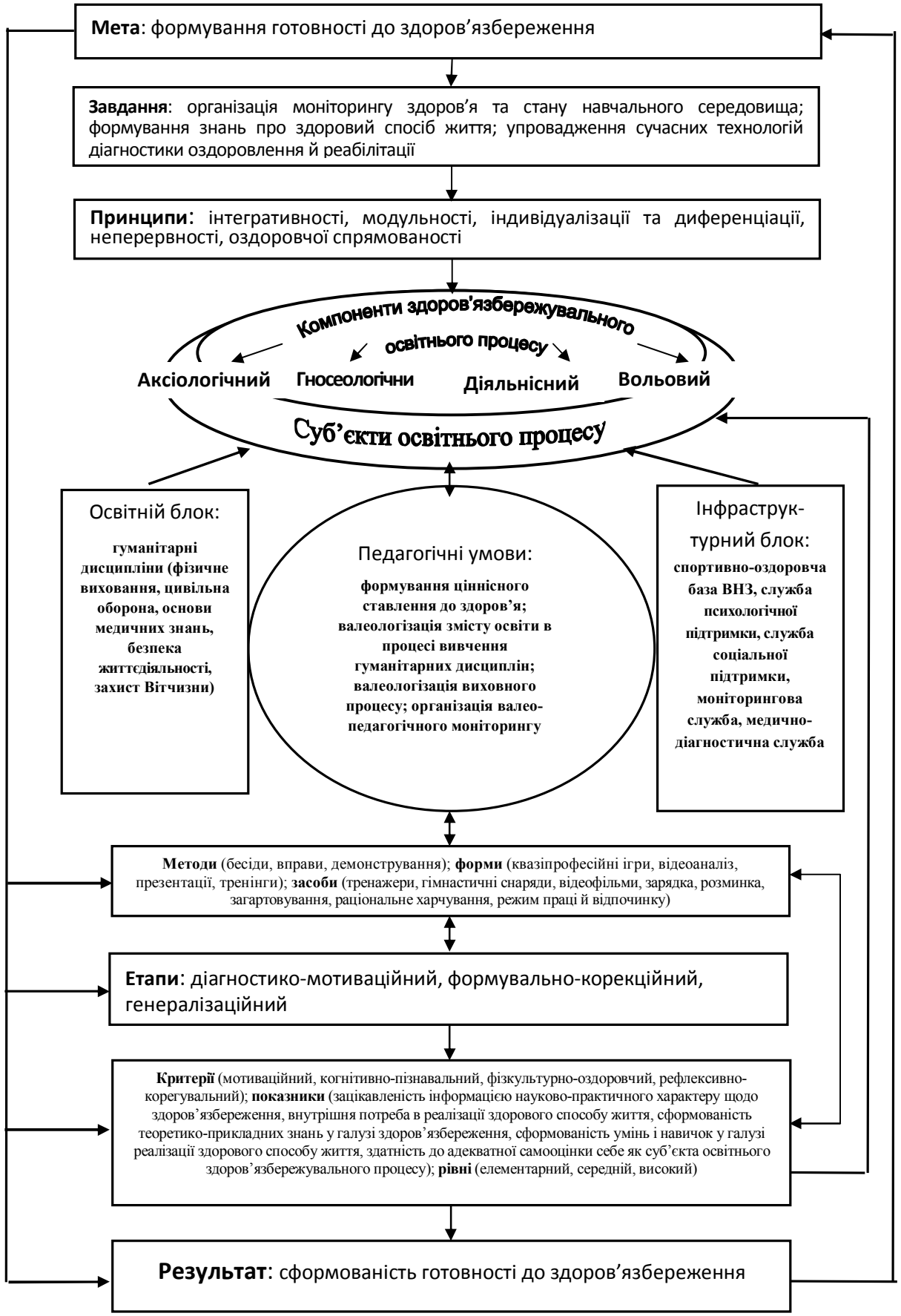


Рис. 1. Модель педагогічної технології формування здоров'язбереження студентів економічного ВНЗ

До основних форм організації здоров'язбереження належать: проблемні лекції, практичні, тренувальні заняття, квазіпрофесійні ігри, відеоаналіз, презентації, тренінги, домашні диференційовані завдання, самостійна й індивідуальна робота, розробка індивідуальних фізкультурно-оздоровчих програм, конкурси та змагання тощо.

Методи формування здоров'язбереження охоплюють: бесіди, вправи, демонстрування, інтерактивні методи, методи проблемного навчання.

До основних засобів формування готовності до здоров'язбереження відносимо: тренажери, гімнастичні снаряди, відеофільми, зарядку, розминку, загартовування, раціональне харчування, режим праці й відпочинку тощо.

Висновки. Таким чином, модель реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі ВНЗ є не що інше, як навчальний процес, що спрямований на формування компонентів здоров'язбереження, валеологічної культури, здоров'язбереження, нерозривно пов'язаних із формуванням і розвитком уявлень студентів про здоровий спосіб життя, а також покликаний забезпечити підготовку студентів у цьому напрямі відповідно до принципів здоров'язбереження. Ця модель відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів професійної підготовки .

Перспективи подальших досліджень. Планується проведення дослідження з вивчення стану впровадження моделі педагогічної здоров'язбережувальної технології в освітній процес ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башавець Н. А. Теоретичні основи формування культури здоровязбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів : монографія / Н. А. Башавець. – О. : Фенікс, 2011. – 417 с.

2. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Воронін Дмитро Євгенович. – Херсон, 2006. – 221 с.

3. Гусак П. М. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології : монографія / П. М. Гусак, Н. В. Зимівець, В. С. Петрович ; М-во освіти і науки України, Волинський нац. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. – 219 с.

4. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с.

5. Палічук Ю. І. Педагогічні здоров'язбережувальні технології в системі підготовки фахівців економічного профілю : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Палічук Юрій Іванович. – Тернопіль, 2011. – 215 с.

6. Петров В. О. Здоровьесберегающие технологии в работе учителя физической культуры : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Петров Вадим Олегович. – Ростов н/Д., 2005. – 201 с.

7. Програми навчальних дисциплін: «Безпека життєдіяльності», «Захист Вітчизни», «Фізичне виховання», «Цивільна оборона», «Основи медичних знань». Ухвалені Вченою радою Буковинського державного фінансово-економічного університету. – Чернівці, 2013.

8. Сериков Г. Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков. – Екатеринбург ; Челябинск : ЧГПУ, 1999. – 242 с.

9. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2003. – 272 с.

10. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закладів] / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

Паличук Ю. И. Модель здоровьесбережения в учебно-воспитательном процессе высшей экономической школы.

В статье рассматривается модель реализации здоровьясберегающих технологий в образовательном процессе вуза как учебный процесс, который направлен на формирование компонентов здоровьесбережения, валеологической культуры, здоровьесбережения, неразрывно связанных с формированием и развитием представлений студентов о здоровом образе жизни, а также призван обеспечить подготовку студентов в этом направлении в соответствии с принципами здоровьесбережения. Проанализирована модель как способ обобщенного отражения явления, результат абстрактного обобщения практического опыта, соотношение теоретических представлений об объекте с эмпирическими знаниями о нем. Рекомендуется внедрять эту модель педагогической здоровьесберегающей технологии в образовательном процессе вуза.

***Ключевые слова**: технологии, моделирование, подготовка, здоровье, готовность, критерии, здоровый образ жизни, студенты.*

SUMMARY

Palichuk Y. The model of health preservation in the educational process of higher economic school.

The use of health preserving technology in today's conditions is particularly important because in many institutions of higher education economics are trained professionals and masters for the profession of economist and educator.

The article discusses the model implementation of health preserving technologies in the educational process of high school as a learning process, which is aimed at forming components of health preservation, valeology culture inseparably connected with the formation and development of the preparations of students for a healthy lifestyle, and is intended to provide training for students in this direction accordance with the principles of health preservation.

The analysis of the scientific and methodological literature demonstrates the need for a culture of health through education as a social institution. The formation of health preserving educational environment provides the integration of social and human sciences, the participation of all members of the educational process, students, administrative and managerial staff, faculty, university support services. Conceptual plan pilot program involves a fundamental change in individual and social consciousness, the refusal of the consumer approach to health, a sense of personal responsibility for the welfare and health of relatives. The idea of the concept of a healthy lifestyle in Economics University should be implemented based on the principle of unity of personal and professional development of the specialist. The model is analyzed as a way to reflect a generalized phenomenon, the result of an abstract generalization of practical experience, the ratio of the theoretical concepts of the object with the empirical knowledge of it.

To construct the model of the educational process aimed the author had to define the purpose and objectives of the experimental work. An important issue of constructing the model is to determine its effectiveness, because in the end we have to talk about the new quality of education, therefore, a new approach to its effectiveness, including teacher

effectiveness of health preserving technology. This model reflects the structural and functional interaction of the main components of training. It is recommended to implement this model of teaching health-technology in the educational process at the university.

***Key words**: technology, modeling, training, health, readiness, criteria, a healthy lifestyle, the students.*

УДК 378:371.1:371.261:17.022.1

Л. В. Пшенична
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ РЕЙТИНГУ НА ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА

Стаття присвячена визначенню впливу основних складових і механізмів рейтингу на імідж викладача вищої школи. Педагогічна діяльність завжди є діяльністю соціально-педагогічною, тобто педагог формує як окремого індивіда – студента, так і соціум у цілому. Формуючи соціум і беручи участь у трансдукції науково-технічних знань, моральних і загальнокультурних уявлень, педагог тим самим створює самого себе як особистість. Тобто педагог є однією з найважливіших, ключових фігур в існуванні та формуванні суспільства. Основними критеріями педагогічного професіоналізму постають ділова ініціатива, інноваційність мислення, комунікативна компетентність, інформаційна культура та здатність викликати симпатію, справляти гарне враження та позитивно впливати на оточуючих людей, сприяти створенню психологічного комфорту й довіри. Та не тільки професійні знання й педагогічний хист забезпечують досягнення високого рівня успішності в обраній сфері діяльності, а й уміння приваблювати до себе інших, а отже – піклуватися та створювати власний імідж.

***Ключові слова**: імідж викладача вищої школи, складові та механізми рейтингу, професійне становлення викладача, професійно-наукові знання, педагогічні цінності, самоосвіта й самовиховання в рейтинговому оцінюванні викладача, використання результатів рейтингової оцінки.*

Постановка проблеми. Сучасний стан освіти вимагає від педагога постійного оновлення знань, уміння навчатися протягом усього життя, бути науковцем і дослідником, сформувати в собі адекватні здібності та якості в процесі свого професійного становлення. Така постановка питання висуває нові вимоги перед викладацьким складом вищої школи: викладач повинен бути не тільки методистом, а й потужним ученим, вести розгалужені наукові дослідження, залучати до них студентів. Ми поділяємо думку О. Волкова про те, що саме освіта – як система формування інтелектуального капіталу нації й одна з головних сфер виробництва інновацій – створює базові умови для швидкого зростання економічних чинників на основі швидкого оновлення технологій і продуктів, саме вона виступає першою ланкою інноваційного ланцюжка «освіта – дослідження – новітні проекти – масове освоєння інновацій» [2, 33].

Високоякісним активом вищого навчального закладу є людський капітал – запас здібностей, знань і вмінь, який реалізується науково-педагогічним працівником у результаті трудової діяльності. Оцінка ефективності викладацької діяльності дозволяє контролювати зміну кадрового потенціалу, активність роботи, виявляти та підтримувати позитивні тенденції в роботі викладацького складу.

Аналіз теорії та методики рейтингу викладачів свідчить про динамічність процесу їх розробки, а їх розробники прагнуть удосконалювати існуючі індикатори з метою якісного відображення складної та багатовимірної діяльності університетського викладача. Рейтинги стали нав'язливою ідеєю сучасного світу. Те, що на початку XX століття в США сприймалося як академічна забава, а у 80-х роках XX ст. було інформаційною послугою для студентів, зараз стало ключовим фактором гонитви за репутацією з відчутним геополітичним присмаком.

Актуальність дослідження зумовлено тим, що перед вищою школою України відкриті багатогранні перспективи реформування вищої освіти з урахуванням передового закордонного досвіду підвищення якості підготовки спеціалістів. Нові та складні реалії, передусім, відчуває на власному досвіді університетський викладач як рушійна сила вищої школи, діяльність якого визначає всі сторони її розвитку. Він не лише викладач і вихователь молодого покоління, він – учений, організатор наукового й навчального процесу, він – особистість гідна для наслідування, він – наставник, провідник державних ідей, від нього залежить доля вищої школи. У такому контексті великого значення набуває особистість педагога, його ціннісні орієнтації, соціальні й політичні установки. Педагогічна професія вимагає від викладача постійного пошуку нових форм і методів навчання, власного вдосконалення як особистості, стимулює до кар'єрного росту, проведення наукових досліджень, спонукає до участі в рейтингах, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці – усе це впливає на створення позитивного іміджу викладача.

Аналіз актуальних досліджень. Свідченням інтересу до проблеми розробки університетських рейтингів, їх теоретико-методологічного підґрунтя є те, що цим питанням неодноразово присвячувалися тематичні випуски провідних міжнародних освітянських видань, таких як журнал «Вища освіта в Європі». У 2011 році був оприлюднений звіт Європейської асоціації університетів під назвою «Глобальні університетські рейтинги та їхній вплив» [5]. Проблемі становлення науково-педагогічного та кадрового корпусу вищої школи присвячені праці вітчизняних і зарубіжних учених Є. Бойка, О. Грішнової, І. Жовтої, В. Королькова, М. Ларіонової,

О. Лейбовича, О. Литвинюка, І. Назарової, Л. Романкової, Л. Шарок та ін. Цікавий блок проблем, пов'язаних із становленням університетських викладачів у контексті з іншими проблемами вищої школи, порушують у своїх публікаціях представники Державного університету «Вищої школи економіки» (м. Москва) Я. Кузьмінов, А. Алексєєва, Н. Шаблигіна, А. Балакіна, Е. Гаворканян, Г. Матушанський, Г. Завада та ін.

Останнім часом в Україні проводиться значна кількість досліджень, у яких вивчаються різні аспекти організації рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників вищої школи, розкривається роль науки у професійній підготовці професорсько-викладацького складу вишу. Так наукові пошуки Н. Гловин, П. Горкуненко, М. Князян, Є. Кулик, О. Миргородської, Л. Султанової, О. Рогозіної та ін. розкривають різні аспекти проблеми формування навичок науково-дослідної діяльності викладачів.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав недостатню розробленість педагогічної іміджелогії, як нової галузі знань. Попри те, що основоположник вітчизняної іміджелогії В. М. Шепель підкреслює необхідність вивчення та формування іміджу педагога, тим щонайменше, обґрунтованих робіт, присвячених специфіці іміджу педагога й особливо викладача вищої школи, його функцій, структури та особливостей формування нині немає.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить і про недостатню кількість ефективно діючих механізмів, що спрямовані на підвищення рейтингу університетського викладача та визначення його впливу на формування позитивного іміджу професорсько-викладацького складу вишу.

Метою статті є розгляд впливу на імідж викладача вищої школи основних складових і діючих механізмів рейтингу.

Виклад основного матеріалу. Педагог вищої школи – це особливий соціальний тип особистості. Людина, яка присвятила своє життя навчанню та вихованню молоді, завжди є непересічною людиною, і суспільство ставиться до неї з глибокою пошаною. Педагог вищої школи має найбільш конструктивні та синергетичні соціальні функції, тому що він відіграє незвичайну роль у підтримці існування головних цінностей суспільства як носій загально-соціальної, всеохоплюючої навчальної, виховної та організаційної діяльності.

Педагогічна теорія та практика різнобічно вивчає зміст системи педагогічної освіти, структуру освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки фахівців, не торкаючись такої важливої проблеми, як підготовка та діяльність викладачів. В. Струманський справедливо

наголошує, що «... рівень освіченості студентів вищий, ... коли вони бачать глибоку зацікавленість викладача в удосконаленні методики навчання, якщо самі прилучаються до підготовки занять, а взаємодія з ними має творчий характер, коли особистісні якості педагога сприяють розвиткові їхніх психічних процесів, емоцій, почуттів» [4, 126].

Звернення до особистості викладача як центру університетської системи визначило зростання значущості людської індивідуальності. Яскраво виражену соціальну значимість набувають особистісні якості викладача, його здібності, професійна підготовка, сприйнятливість до нововведень, готовність до творчого пошуку й контакту. Викладач вищої школи повинен демонструвати зразки науково-педагогічної діяльності, а також якості особистості, які мають таке саме важливе значення, як і його професійні знання й уміння. Можна сказати, що викладач повторює себе у своїх студентах. Вони переймають від нього не тільки професійно-наукові знання, а й уроки життя, професійний досвід, моральні й життєві цінності, погляди та переконання, манери поведінки, спосіб мислення, окремі звички тощо.

Імідж викладача вищої школи є гармонійною сукупністю зовнішніх і вираження внутрішніх характеристик, включає типові й індивідуальні риси які й визначають готовність і можливість викладача до взаємодії з учасниками освітнього простору.

Особистісне, переконливе, захоплююче ставлення викладача до навчального матеріалу посилює його вплив на студентів, викликає в них інтерес до нього. Через це до зовнішніх складників іміджу викладача відносять також виконання ним вимог педагогічного спілкування, дотримання правил поведінки, норм етикету в процесі спільної професійної діяльності: форма звертання, манера спілкування й навіть форма ділового одягу. Зовнішній складник іміджу викладача не повинен розходитись із внутрішньою стороною – рівнем його духовного розвитку, що виявляється в системі цінностей: загальнолюдських, національних, громадських тощо, до них належать і такі педагогічні цінності:

- людина(студент) – як безумовна пріоритетна цінність, його життя, фізичне та психічне здоров'я. У викладача ця цінність має виявлятися в любові до студента, проте це не лише і не настільки позитивна емоція, скільки поважне ставлення до студента, віра в його розсудливість і благородство, надія на його майбутнє, здатність перейматися його хвилюваннями, бути чутливим до його проблем тощо;

- знання – орієнтація на систематичне поповнення й удосконалення професійних знань як необхідної умови професійно-педагогічної діяльності

та педагогічної творчості, професійного зростання загалом, бо за словами К. Д. Ушинського, учитель живе доти, доки він учиться, а як тільки він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель;

- настанова на розвиток власних творчих потенційних можливостей, прагнення до самореалізації та саморозвитку – це цінність особистісного зростання у професійній сфері;

- ставлення, які відображають ставлення педагога до самого себе як учасника навчально-виховного процесу, його «Я-концепцію», а також динаміку цього ставлення (почуття честі, гідності). Зі зміною ставлення змінюється також ставлення до своєї професійної діяльності. Тому й важливо для викладача мати постійне прагнення до професійного зростання, намагання ставити та вирішувати все нові й нові завдання, постійно підвищувати свою педагогічну й наукову кваліфікацію.

Єдиним шляхом розвитку духовності, формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів у студентів є духовність і моральна культура викладача – його емоційний світ, що виявляється через його ставлення до навколишнього світу, подій, студентів і самого себе. Формування нового стилю соціальної поведінки, що відповідає завданням сучасного етапу розвитку суспільства, веде до актуалізації проблем, пов’язаних із таким явищем як імідж.

Імідж – створений у свідомості людей навколо емоційно-забарвленого образу особистості, що відображає їхні соціальні очікування. Імідж викладача здійснює великий вплив на його взаємини зі студентами, на ефективність їхньої сумісної праці. Імідж набуває рис символу особистості викладача, стає його візиткою, рисою його характеру та формує ставлення студентів до нього, і навіть до навчального предмета, який він викладає. У зв’язку з цим згадаємо А. С. Макаренка, який казав, що визначальним чинником навчально-виховного процесу завжди залишається прекрасна особистість педагога.

За обсягом і змістом поняття імідж стало міждисциплінарним, формувалось у категоріальному полі багатьох наук та інтерпретувалося відповідно до їх особливостей, цілей і завдань. При цьому у свідомості сучасного викладача все більше закріплюється уявлення про імідж як про певну цінність, від наявності та якості якої залежить життєвий успіх і успішність будь-якої його діяльності.

На сьогоднішній день формування позитивного іміджу стає актуальною проблемою не тільки в політичній і діловій сферах, але й у діяльності викладачів вищої школи, завдання яких готувати висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців.

Поняття «імідж» від (лат. imago – образ, від англ. Image – образ) отримало широке використання та застосування в найрізноманітніших галузях знань: соціології, психології, політології, антропології, культурології, педагогіки. Визначення рейтингової оцінки діяльності викладача вищої школи й формування іміджу науково-педагогічного працівника – ці поняття тісно пов'язані між собою.

Використання рейтингових систем оцінювання діяльності науково-педагогічного працівника дає можливість:

- оцінити ефективність роботи;
- визначити шляхи й напрями усунення недоліків у роботі;
- забезпечити змагальність і конкуренцію між викладачами з метою підвищення ефективності їхньої роботи тощо.

Відомо, що рейтингування концентрується на напрямах роботи: навчально-методичній, науково-дослідній, роботі з покращення матеріально-технічної бази, виховної та спортивно-масової роботи, а також урахування заохочень, виконавчої та трудової дисципліни. Отримані результати дозволяють виявляти найбільш і найменш результативні досягнення й оцінити якість роботи викладача більш чітко та всебічно.

На нашу думку, з метою одержання точних результатів діяльності науково-педагогічного працівника необхідно розробити шкалу кількісних показників обсягу та якості роботи за визначеними напрямами їх діяльності:

- навчально-методична робота: науково-педагогічна кваліфікація викладача за науковим ступенем і званням; науково-педагогічний стаж; підвищення кваліфікації викладача; якість проведення відкритих занять і їх обговорення на засіданні кафедри; доповіді на методичних семінарах кафедри та їх обговорення; навчальне навантаження викладача: особливості роботи зі студентами, викладання навчальних дисциплін державною мовою, навчальна робота з дипломниками; навчання студентів: успішність студентів, участь і її результативність у міжнародних і державних олімпіадах, конкурсах, оцінка викладацької роботи студентами через анкетування та оцінка ними особистісних якостей викладача; навчально-методична робота: підготовка й видання конспектів лекцій із нових курсів, методичних розробок, вказівок, робочих програм, видання підручників, посібників з грифом МОН України; навчально-організаційна робота викладача: підготовка й видання статей, доповідей з питань і проблем вищої школи, участь у роботі вчених рад університету, постійно-діючих комісіях, розробка й упровадження нових форм і методів навчальної роботи та контролю;

- науково-дослідна діяльність: обсяг бюджетної та господарської тематики, упровадження розробок науково-дослідної роботи, творча співдружність із кафедрами інших вищих навчальних закладів та з підприємствами, проведення соціологічних досліджень; наукові публікації та апробація результатів науково-дослідної роботи: організація й проведення наукових міжнародних, всеукраїнських, університетських конференцій із виданням матеріалів, виступи на них з доповіддю, опублікування наукових статей у міжнародних, регіональних та університетських фахових, наукових виданнях, одержання патентів на винахід, підготовка експонатів для участі у виставках; студентська науково-дослідна робота: керівництво НДР студентів, підготовка наукових публікацій, виступів на семінарах, конференціях, керівництво підготовкою наукових робіт на всеукраїнські конкурси, організація та проведення студентських конференцій із виданням матеріалів; керівництво науковою роботою аспірантів, захист дисертацій, рецензії та відгуки на автореферати, дисертації, монографії, опонування дисертацій, участь у роботі спеціалізованих, експертних рад, керівництво науковими школами;

- створення матеріально-технічної бази: участь у створенні та переобладнанні навчальних лабораторій і аудиторій кафедри, відповідальність за стан навчальних аудиторій і лабораторій, закріплених за кафедрою;

- виховна та спортивно-масова робота: виконання обов'язків куратора, участь у громадській роботі університету, проведення виховної роботи в гуртожитках, проведення профорієнтаційної роботи, організація та проведення загальноуніверситетських суспільно-громадських акцій, культурно-масових заходів; підготовка команд до участі у спортивних змаганнях, підготовка спортсменів-розрядників, рейтингові місця команд університету у всеукраїнських і регіональних змаганнях;

- заохочення, виконавча та трудова дисципліна: присвоєння почесних звань, нагородження галузевими, обласними, міськими нагородами, відзнаки ректора; порушення трудової та виконавчої дисципліни.

Визначення та розподіл балів за кожним напрямом діяльності вищий навчальний заклад визначає самостійно з урахуванням специфіки власної діяльності, але тільки кількісні показники не повною мірою розкривають діяльність викладача вищої школи.

Крім визначених кількісних показників, педагогічна діяльність вимагає ґрунтовних професійних знань, умінь і навичок, на основі яких викладач приймає власне рішення. У процесі дослідження ми дійшли висновку, що співвідношення необхідних педагогічних здібностей, умінь і психологічних якостей викладача – важлива педагогічна умова формування активності сту-

дентів в оволодінні знаннями. Для того, щоб визначитись із системою педагогічних умінь і психологічних якостей викладача, пропонуємо для використання методику аналізу професійної компетенції А. Маркової. За визначенням ученої, професійно-педагогічна компетентність – це поінформованість викладача про знання й уміння та їх нормативні ознаки, які необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання; реальна професійна діяльність відповідно до еталонів і норм [3, 82–88].

Також до важливих професійних якостей, за висновками А. Маркової [3, 82–88], належать: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне (практичне й діагностичне) мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість, педагогічне передбачення й педагогічна рефлексія. Аналіз наукових досліджень надав можливість виділити більше п'ятдесяти особистісних властивостей викладача, як професійно-значущих якостей, так і власних характеристик. Цей загальний перелік властивостей складає психологічний портрет ідеального науково-педагогічного працівника. Стрижнем, серцевиною цього портрета є власне особистісні якості: спрямованість, рівень домагань, самооцінка, образ «Я».

Рейтингове оцінювання діяльності викладача спонукає його до професійного самовдосконалення – підвищення власного іміджу, як свідомого цілеспрямованого процесу підвищення рівня своєї професійно-педагогічної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності. В основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму та уявним його станом.

Створення та підвищення іміджу викладача відбувається у двох взаємозв'язаних формах – самоосвіті й самовихованні та роботі над рейтинговими оцінками власної діяльності, які взаємно доповнюють одна одну. Основним змістом самоосвіти є вдосконалення наявних у викладача знань і умінь з метою досягнення бажаного рівня професійно-педагогічної компетенції, а самовиховання виступає як активна, цілеспрямована діяльність викладача із системного формування й розвитку в собі позитивних та усунення негативних якостей. Структурно процес підвищення іміджу викладача вищого навчального закладу можна умовно поділити на такі етапи:

- самоусвідомлення та прийняття рішення працювати над собою;
- тестування основних педагогічних якостей і планування й розробка програми самовдосконалення;

- безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань у роботі над собою;
- самоконтроль і самокорекція цієї діяльності;
- участь у рейтинговому оцінюванні науково-педагогічних працівників.

Особливо значущим у рейтинговому оцінюванні діяльності професорсько-викладацького складу є не лише підведення підсумків, а використання результатів рейтингової оцінки. На думку групи вчених О. Величко, В. Іващенко, О. Ясева, О. Рожкова критерії оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів дасть змогу поліпшити кваліметрію науково-освітянської діяльності як підрозділів, так і окремих співробітників, надасть ефективні важелі керівництва їх діяльністю і сприятиме подальшому укріпленню позитивного іміджу не тільки викладача, а й вищого навчального закладу на ринках освітніх і наукових послуг України та світу [1, 83].

Висновки. Таким чином, у рейтинговому оцінюванні педагогічної діяльності викладача акценти зроблені на кількісні показники його роботи, які необхідно доповнити якісними критеріями педагогічної діяльності: лекційна майстерність викладача, його вміння реалізовувати сучасні дидактичні технології: інформаційні, дистанційні, проблемні тощо, педагогічну техніку, вагомість наукових здобутків: розроблені наукові технології, методики, системи, авторитет серед студентів тощо. Іншими словами: нова методологія оцінювання має враховувати, насамперед, критерії, що відповідають на питання: як науково-педагогічний працівник виконав педагогічне навантаження, які здобув результати у своїй науковій галузі, як працював зі студентською групою в якості наставника, яке ставлення висловлюють до нього студенти, які загальнолюдські якості притаманні цій особистості, які сильні та слабкі сторони у викладача тощо, а вже потім – кількість годин педагогічного навантаження, число опублікованих наукових статей, кількість проведених бесід чи вечорів у гуртожитку тощо, а тому рейтингова оцінка діяльності науково-педагогічного працівника є прямим показником росту його іміджу, оскільки у свідомості сучасного викладача все більше закріплюється уявлення про імідж як про значущу цінність, від наявності та якості якої залежить життєвий успіх і успішність будь-якої його діяльності. А підсумовуючи все наведене, усю суть, хочемо навести такий вираз: «Стати майстром – це не самоціль, ця пристрасть має бути притаманна фаху педагога як невід'ємна властивість його любові до своєї професії».

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко О. Розвиток рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників / О. Величко, В. Іващенко, О. Ясев, О. Рожков // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 78–84.

2. Волков А. Е. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики: материалы для обсуждения / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко и др. // Вопр. Образования. – 2008. – № 1. – С. 33.

3. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

4. Струманський В. П. Концептуально-структурний зміст виховання і виховної роботи в прогностичних проекціях української наукової педагогіки / В. П. Струманський // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3). – С. 124–127.

5. Rauhvargers A. Global university rankings and their impact [Електронний ресурс] / Andrejs Rauhvangers – Режим доступ :

http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdt.

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Л. В. Влияние рейтинга на имидж преподавателя.

Статья посвящена определению влияния основных составляющих и механизмов рейтинга на имидж преподавателя высшей школы. Педагогическая деятельность всегда была и остаётся деятельностью социально-педагогической, так как педагог формирует не только отдельную личность – студента, но и социум в целом. Формируя социум и принимая участие в трансдукции научно-технических знаний, моральных и общекультурных представлений, педагог создает самого себя как личность. То есть педагог – одна из важнейших, ключевых фигур в формировании общества. Основными критериями педагогического профессионализма являются: деловая инициатива, инновационность мышления, коммуникативная компетентность, информационная культура и способность вызывать симпатию, позитивно влиять на окружающих, способствовать созданию психологического комфорта и доверия. Но не только профессиональные знания и педагогическое творчество обеспечивают достижение высокого уровня в образовательной сфере деятельности, а и умение привлекать к себе других, а значит – создавать свой имидж.

***Ключевые слова**: имидж преподавателя высшей школы, составляющие и механизмы рейтинга, профессиональное становление преподавателя, профессионально-научные знания, педагогические ценности, самообразование и самовоспитание в рейтинговом оценивании преподавателя, использование результатов рейтинговой оценки.*

SUMMARY

Pshenychna L. The impact of rating on teacher's image.

The article focuses on determining the impact of basic components and mechanisms of rating on higher school teacher's image. Pedagogical activity has always been and continues to be social and educational activity, as a teacher does not only shape personality of a student, but also society as the whole. Shaping the society and participating in transduction of scientific and technical knowledge, moral and common cultural representations, a teacher forms himself as a personality. That is a teacher is one of the crucial characters in shaping the society. The main pedagogical professional competence criteria are: business initiative, innovative nature of thinking, communicative competence, information culture and the ability to evoke sympathy, influence others in a positive way, contribute establishment of psychological comfort and trust. However, not only professional knowledge and pedagogical creativity ensure high achievements in the field of educational activity, but also ability to attract to oneself others, and consequently – to create one's own image.

It is concluded that in the rating assessment of pedagogical activity of the teacher the emphasis is placed on quantitative indicators of his performance, which should be supplemented by qualitative criteria of teaching activities: teacher's skills to read lecture, his ability to

implement modern teaching technologies: information, remote, problem, etc, pedagogical technique, the weight of scientific achievements: developed scientific technology, methods, systems, reputation among students, etc. It is stressed that new methodology for the assessment should consider, first of all, criteria, answering the question: how scientific-pedagogical staff have fulfilled the teaching task, what results have they got in their scientific field, have they worked with the student group as mentors, what is the attitude expressed to them by the students, what universal qualities are habitual to the personality, what are the strengths and weaknesses of the teacher and so on and only after that – the teaching load, the number of published scientific articles, the number of interviews or evenings spent in the hostel and others, because the rating of the teacher is a direct measure of the growth of his image.

***Key words**: image of a higher school teacher, rating components and mechanisms, professional development of a teacher, professional and scientific knowledge, pedagogical values, self-education and self-discipline in teacher's rating estimation, implementation of rating estimation results.*

УДК 378.032

Р. В. Сущенко

Запорізький національний технічний університет

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців залізничної галузі. На основі результатів аналізу наукової літератури визначено й обґрунтовано основні психолого-педагогічні орієнтири (педагогізація процесу професійної підготовки інженерних кадрів залізничної галузі у вищих навчальних закладах; формування ціннісних орієнтацій майбутнього інженера залізничного транспорту; органічний взаємозв'язок розвитку залізничної галузі й особистісно-професійного саморозвитку інженера залізничного транспорту; професійна підготовка залізничних кадрів до подолання психологічної напруги їхньої професійної діяльності) та їх вплив на формування професіоналізму майбутніх залізничників. Наведено вимоги до сучасного успішного залізничника з вищою освітою, а також з'ясовано особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у технічних університетах.

***Ключові слова**: професіоналізм, психолого-педагогічні орієнтири, майбутній інженер, залізничний транспорт, фахова підготовка.*

Постановка проблеми. У цьому соціумі, дуже виразному та ємному одним із найголовніших чинників досягнення Україною високого рівня розвитку залізничної галузі є підготовка високоосвічених фахівців як творців якісного життя й культури.

На думку відомого дослідника П. Сауха, стимулами для організації та розвитку вищої освіти в Україні мають стати три об'єктивних фактори: 1) зростання вимог до рівня кваліфікації людських ресурсів у зв'язку з технологічним удосконаленням сучасного виробництва та сфери обслуговування; 2) перехід промисловості на дрібносерійне виробництво за умов швидкої зміни моделей, що вимагає оперативної перекваліфікації

кадрового складу компаній; 3) зростаюче усвідомлення самоцінності якісної освіти як особистісного, так і національного надбання. Ці фактори відкриють можливість започаткування нового етапу розвитку двох соціально важливих напрямів діяльності системи вищої освіти: додаткової освіти дипломованих фахівців і якісної освіти протягом життя, у тому числі й для людей з обмеженими фізичними можливостями [2, 99].

Дослідник доводить, що існуюча система професійної підготовки й перепідготовки кадрів не акцентує уваги на розробці таких моделей розвитку, зокрема залізничного транспорту, які б були випереджальними соціально спрямованими, демократичними, гнучкими, державно-громадянськими та сприяли розвитку будь-якої ланки економіки.

Як свідчать результати нашого наукового пошуку, ця проблема дійсно є винятково важливою й малодослідженою на сучасному етапі. Тільки в останні роки почали з'являтися роботи, у яких робляться спроби узагальнити основні напрями педагогічної роботи в технічних вузах, пов'язані з проблематикою розвитку особистісної складової спеціалістів залізничної сфери.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-теоретичні та загальні організаційно-прикладні проблеми професійної діяльності достатньо розроблено та висвітлено в роботах: Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, Л. Калініної, В. Козлова, В. Лутая, Л. Макаренка, В. Маслова, В. Олійника, С. Пікельної, Д. Тимохи, Т. Шаргун, Є. Хрикова, Т. Шамової, Є. Ямбурга та ін.

Різні аспекти суб'єкт-об'єктної парадигми професійної підготовки досліджуються В. Авер'яновим, Б. Бакуменком, А. Бурегою, В. Гамаюновим, В. Князєвим, В. Луговим, В. Малиновським, Н. Нижник, В. Огаренком, О. Скідіним, С. Шевченком та ін.

Найбільш вагомий внесок у розроблення методологічних, науково-теоретичних засад підготовки управлінських кадрів в Україні зробили такі вчені, як: М. Білинська, М. Данько, В. Луговий, В. Пономаренко, О. Романовський, Т. Чернишенко, Л. Шипіліна та ін.

У процесі дослідження ми зверталися до наукових праць провідних учених різних напрямів педагогічної науки, зокрема: закономірностей формування особистісних якостей фахівця в процесі професійної освіти (Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Козаков, Л. Романишина), організації навчання студентів у вищій школі (А. Алексюк, С. Архангельський), системного та інтегративного підходів до навчання (А. Бєляєва, М. Берулава, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Козловська), підготовки гуманітарно-технічної еліти (О. Ігнатюк, О. Костін, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажнянський), навчання

обдарованої молоді (Г. Бурменська, В. Слуцький, Л. Смолінчук), наукових розробок із проблеми вивчення іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах (О. Акмалдінова, Е. Ганиш, Є. Євець, В. Краснопольський, Е. Литвиненко, О. Письменна, Л. Пуховська, Т. Станівська, О. Чернік), компетентнісного підходу в освіті (О. Корсаков, О. Пометун, В. Самсонкін) та ін.

Яскравими представниками сучасної наукової школи професійної підготовки залізничних кадрів є кандидат педагогічних наук – Т. Шаргун, кандидати технічних наук: В. Кулешов, Д. Ломотько, О. Березань, О. Гребцов, П. Долгополов, Т. Калашнікова, О. Лаврухін, О. Малахова, Г. Сіконенко, М. Топчієв, О. Ходаківський та ін.

Дослідження та аналіз існуючого стану теоретичних надбань, основних тенденцій розвитку професійної освіти залізничників показали, що існують об’єктивні передумови реформування розвитку вищих освітніх закладів залізничного профілю та існуючої системи професійної підготовки інженерів залізничного транспорту.

Мета статті – висвітлити основні психолого-педагогічні орієнтири оновлення фахової підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Виклад основного матеріалу. Під впливом глобалізаційних процесів, що відбуваються в усіх сферах українського суспільства, підготовка залізничних кадрів має більш оперативно зазнавати суттєвих змін, зорієнтованих на досягнення європейських і світових стандартів. Цьому мають сприяти зміни у визначенні цілей та особливостей основних принципів розвитку галузі, підвищення ефективності її розвитку з урахуванням цілісного й системного підходів. Цим пояснюється наукове обґрунтування нових напрямів оновлення та модернізації професійної підготовки майбутніх кадрів залізничної галузі, їх основних психолого-педагогічних орієнтирів.

Перший – педагогізація процесу професійної підготовки інженерних кадрів залізничної галузі у вищих навчальних закладах.

До прискорення будь-яких перетворень у залізничній галузі мають бути готові вищі навчальні заклади, щоб здійснювати для неї успішну професійну підготовку інженерів залізничного транспорту нової якості з урахуванням альтернативних ідей реформаторської педагогіки, нового бачення шляхів фундаменталізації професійної готовності випускників вузу, які мають працювати за умов постійного розвитку наукового знання та соціокультурної ситуації, здатні до саморозвитку за рахунок перманентного співвідношення цього саморозвитку зі змінами в сучасному світі.

Сучасні умови експлуатації залізниць диктують більш високі вимоги до тих фахівців, коло інтересів яких пов’язане з організацією перевезень і

управлінням на транспорті. З яких би позицій вищі навчальні заклади не підходили до парадигми інженерної освіти, потрібно оперативніше робити безпосередні практичні кроки до участі в дослідженні та розв'язанні не дрібних, а глобальних проблем. Здійснення таких кроків вимагає серйозного наукового обґрунтування відповіді дослідників на такі важливі запитання:

- Якими мають бути сьогодні цілі професійної діяльності інженера залізничного транспорту, що є визначальним в її змісті та організації?
- Яким чином відбирати зміст сучасного професійного навчання, щоб воно відповідало вимогам вітчизняної залізничної галузі?
- За якими критеріями має оцінюватися якість професійної підготовки майбутнього інженера залізничного транспорту?

Відповіді на ці важливі запитання щодо стратегії розвитку професійної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту має дати педагогіка вищої школи з урахуванням досягнень професійної педагогіки та психології, а також того, що відбувається сьогодні в науці, на Землі, у Всесвіті?

Але, чи стурбовані цими проблемами організатори модернізації сучасної професійної освіти вищих залізничних закладів, чи мають вони наміри враховувати тенденції суспільного розвитку? Чи зацікавлена, врешті-решт, вузівська спільнота у спрямовуванні професійного розвитку спеціалістів на врахування в цьому процесі заявленої всім світом необхідності формування гуманної, порядної, безкомпромісної та кришталево чесної особистості? А чи можна переконати в цьому практичного замовника інженера залізничного транспорту, якщо критерієм якості праці інженера й досі вважається тільки рівень навченості в цілому й володіння ним спеціальними знаннями й навичками, зокрема?

Навіть наш поверховий і попередній аналіз «секретів» новаторської, інноваційної діяльності сучасних інженерів залізничного транспорту показав: найважливішими рисами їх праці були й залишаються їхній професіоналізм і професійна культура, інноваційність як сутнісна характеристика життя, діяльність заради особистісних цінностей і визнання їхньої праці колегами, відсутність у процесі їхньої діяльності кризи партнерських стосунків з вираженою духовно-етичною домінантою, присутність особливої форми діалогу з людьми, висока інформованість про стан малого й великого залізничного господарства, відповідне забезпечення ресурсами, гармонізація ділових взаємин, створення умов для добровільної співпраці всіх виробничих підрозділів тощо.

Ці та інші наші попередні результати аналізу сприятливих умов для успішної діяльності молодих інженерів після закінчення вузів змогли

довести, що студентів необхідно готувати до створення описаного нами середовища під час професійної підготовки, стимулюючи інтелектуально-творчий стиль взаємин, що найбільше відповідає логіці ринкових перетворень на залізничному транспорті, сприяє прискоренню темпів європейської інтеграції, налагодженню більш тісного міжнародного економічного співробітництва та підвищенню конкурентоспроможності українських залізниць на ринку транспортних послуг, що дасть можливість не тільки ефективно використовувати вигідне геополітичне розташування України, а демонструвати сформованість в інженерів залізничної галузі якісно нової професійної культури з точки зору правової компетентності й професіоналізму, особистісної громадянської позиції, творчості, повноцінного самовиявлення інтелектуальних можливостей і моральності, нарешті – здатності виконувати інноваційні соціально-професійні ролі [1].

Кожний етап розвитку суспільства, оновлення його економіки формує свою концепцію державного впливу на відповідність сучасним вимогам системи професійної підготовки кадрів залізничної галузі. Тому можна стверджувати, що висока професійна культура інженера залізничного транспорту сьогодні має розвиватися разом із суспільством відповідно до нових вимог соціуму до нього тільки на основі наукових досягнень порівняно молодої теорії та методики професійної педагогіки.

Нове розуміння особливостей професійної підготовки майбутнього інженера залізничного транспорту пояснює виникнення потреби знову уточнити методологічне, теоретико-економічне підґрунтя перспектив подальшого оновлення системного бачення нової якості його професійної діяльності у взаємозалежності з новими культурними, соціальними, економічними, інформаційними, науковими та іншими впливами.

Ми враховували у своєму дослідженні й те, що в будь-якому суспільстві процес ефективної професійної підготовки інженера залізничної галузі має інтегрувати в собі найкращі досягнення методології та загальної теорії управління, пам’ятаючи при цьому, що безпосереднє перенесення методологічного знання без урахування його специфіки, зумовленої сферою його застосування, є небезпечним. І все ж загальним у науковому дослідженні є те, що діяльність інженера ЗТ відноситься до складних відкритих цілісних систем у тріаді «людина – держава – суспільство», а тому вона має динамічно поєднувати керований розвиток і самоорганізацію відповідно до вимог людського співжиття, узгоджуючись із нормами законів, що стосуються залізничної галузі. Будь-які нові державні проекти розвитку залізничного транспорту будуть результативними, якщо вони не

нав'язуються, а враховують і забезпечують інтереси й необхідні людські умови для повноцінного перебування в існуючому соціумі.

Тому, на думку Т. Шаргун, сучасна професійна освіта має передбачати надання переваги особистісному над вузькопрофесійним [4, 104]. Про це яскраво свідчить чимало прикладів запровадження в непедагогічних вузах України цілеспрямованої педагогізації професійної підготовки викладачів різних спеціальностей, які не мають знань з педагогіки вищої школи. В Україні останнім часом великої уваги у зв'язку з цим надається розвитку магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» для підготовки до викладацької діяльності викладачів не тільки педагогічних, але й спеціалізованих вишів. Без сучасної педагогічної підготовки викладача, яким би він не був високоякісним науковцем у своїй галузі, – якості професійної освіти без знань сучасної педагогіки вищої школи не досягти. Більшість, зокрема технічних, вузів майже стовідсотково не готові на рівні досягнень людинознавства та професійної педагогіки викладати свої дисципліни, здійснювати високоякісну професійну підготовку студентів.

Доказом безумовної ефективності та справедливості такого науково обґрунтованого підходу до підвищення якості професійної освіти шляхом педагогізації освітнього середовища є відкриття в технічних, медичних, економічних та інших непедагогічних вузах кафедр педагогіки для успішного розв'язання давно назрілої проблеми.

Найвідомішим у світі досвідом розв'язання цих проблем, який вивчають і успішно використовують вищі навчальні заклади всього світу, є Харківський політехнічний університет (зав. кафедрою педагогіки і психології управління соціальними системами – д. пед. наук, член-кореспондент НАПН України проф. О. Романовський). Кафедра створена в лютому 2000 р. й визнана багатьма країнами зразком розв'язання, зокрема, проблеми успішної підготовки в Україні лідерів.

Другий – формування ціннісних орієнтацій майбутнього інженера залізничного транспорту.

Під впливом глобалізаційних процесів, що відбуваються в усіх сферах українського суспільства, професійна підготовка інженерних кадрів залізничної сфери має більш оперативно зазнавати суттєвих змін, зорієнтованих на досягнення європейських і світових стандартів. Цьому мають оперативно сприяти вищі навчальні заклади, уточнюючи й визначаючи нові її цілі, особливості та основні принципи, засоби підвищення ефективності й розвитку з урахуванням перспективної цілісності та системного підходу.

Щоб прискорити економічні перетворення в залізничній галузі, сприяти її подальшому розвитку, вишам необхідно бути готовими до науково-теоретичного переосмислення змісту й сутності системних змін у побудові вузівського педагогічного процесу, стратегії наукового осмислення й оновлення окреслених змін, їх черговості та доцільності згідно визначених цілей і завдань модернізації професійної підготовки інженерів залізничної галузі.

Інженер залізничного транспорту в сучасній інтерпретації – це не лише професія. Він не тільки носій нагромаджених загальнолюдських цінностей, історичних традицій свого народу. Наш час вимагає інженера залізничної галузі як яскравої, масштабної особистості, яка є високопорядною, шляхетною та толерантною, глибоко володіє не тільки досягненнями у сфері залізничного транспорту, а й досягненнями наук про людину та мистецтво діалогу, спілкування з різними групами людей, новими технологіями, знаннями сучасної теорії управління, управлінською культурою.

Третій – професійна підготовка залізничних кадрів до подолання психологічної напруги їхньої професійної діяльності. Готовність інженера залізничного транспорту до професійної діяльності – це не тільки наявність отриманих професійних знань, умінь і навичок, але й фізичне та духовно-психологічне здоров'я, управлінська й загальна культура, інтелект, ціннісні орієнтації випускників вишів. Тому особлива увага багатьох дослідників сьогодні надається оновленню професійної підготовки спеціалістів, діяльність яких пов'язана з підвищеною нервово-емоційною напругою, високою відповідальністю і впливом на результати діяльності екстремальних факторів, до яких відносять, зокрема й інженерів залізничної галузі.

Пропонується вносити в навчальні плани вузів залізничних університетів спеціальні курси з педагогіки та психології, спецкурси з психологічної саморегуляції, розвитку навичок самоконтролю, самоспостереження за зовнішніми проявами емоцій, навчати вмінню самостійно переборювати емоційну напругу, швидко схоплювати об'єкти, помічати в них істотні, але малопомітні деталі, управляти своїм самопочуттям і поведінкою, покращувати соціально-психологічний клімат, позитивно впливати на внутрішню згуртованість і настрій колег, на внутрішньогрупову взаємодію тощо.

Усі дослідники одноголосні в тому, що сучасний інженер має бачити ціле, як сукупність його частин, виділяти головні ознаки серед другорядних, професійно уважно зіставляти їх з відомими йому факторами, встановлювати їхні суттєві ознаки та зв'язки, вибірково й планомірно збирати інформацію тощо. Несформованість саме таких важливих професійних умінь і якостей нерідко призводить до професійної непридатності.

Четвертий – органічний взаємозв'язок розвитку залізничної галузі й особистісно-професійного саморозвитку інженера залізничного транспорту.

Принципово важливим є висновок про те, що професійна освіта не може сховатися від життя. Тому специфіку професійної підготовки інженерів залізничного транспорту сьогодні створює постійна зміна самого об'єкта в умовах вибору методологічних настанов, докорінною зміною існуючих цінностей. Звідси – наш висновок: існуюча система підготовки й перепідготовки інженерних кадрів має акцентувати їхню на увагу на таких моделях розвитку залізничного транспорту, які б були соціально спрямованими, демократичними, гнучкими, державно-громадянськими та сприяли розвитку будь-якої ланки підвищення дійсного інженерного професіоналізму.

Отже, оновлення професійної підготовки інженерів ЗТ є багатогранним завданням, вирішенню якого присвячено наукові праці багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів – фахівців у галузі економіки, державного управління, права, соціології, транспорту та ін. Цими питаннями плідно займаються Ю. Барабаш, Т. Мукмінова, М. Макаренко, В. Развадовський, Н. Чебанова, Т. Шаргун та ін. Необхідність узагальнень теоретичних засад і оновлення методичного забезпечення професійної підготовки залізничних кадрів зумовили й об'єктивні передумови, новоутворені розвивальні процеси цієї галузі, зокрема:

- оптимізація процесів функціонування залізничних підрозділів усіх рівнів на базі розроблених систем використання нейромережевих технологій і теорії нечітких множин;
- упровадження ресурсозбережувальних підходів до експлуатаційної роботи залізниць України, формування адаптивної системи поїздоутворення при вантажних і пасажирських перевезеннях, корегування плану формування поїздів;
- формування наукових підходів щодо створення мережі логістичних центрів залізниць України тощо.

Без якісних змін у підготовці інженерних кадрів, кадрів вищої кваліфікації для Укрзалізниці, без збільшення свободи вибору форм і засобів освіти неможливі радикальні соціально-економічні зміни в економіці, багатоманітність суб'єктивних зв'язків особистості з оточуючим середовищем, наявність іншого інформаційного простору, зміна системи ціннісних орієнтацій, інформаційної та управлінської культури [3].

Становлення інформаційного суспільства спричинює радикальні зміни не тільки у сфері виробництва, зокрема, залізничної галузі, але й в усій системі вузівської підготовки спеціалістів. Визначальним фактором

студентського життя стає наукове знання, творче мислення, а отже, головним засобом професійної підготовки є стимулювання саморозвитку творчих здібностей, інтелектуального потенціалу сучасного інженера-залізничника.

Виявлена нами неспроможність традиційно сформованої консервативної свідомості залізничних кадрів до адекватної реакції на радикальні зміни планетарного масштабу свідчать про те, що система професійної підготовки інженерних кадрів залізничної галузі – це не механічний конгломерат освітніх закладів, а певна система, специфічний соціальний організм, що розвивається. Функціонує вона не лише за загальними та системними ознаками, а й за специфічними законами розвитку такої системи. Саме в системі зв'язків і відносин між її суб'єктами виникає ефект, який дослідники називають «соціальною якістю», і яку, за нашим припущенням, можна розглядати як основний критерій готовності інженера залізничного транспорту до творчої діяльності в будь-якій системі сучасних технологічних змін та інновацій, що свідчить про те, що існують об'єктивні передумови педагогізації розвитку вищих освітніх закладів залізничного профілю та існуючої системи професійної перепідготовки інженерних кадрів.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, щоб зрозуміти основи, на яких формуються певні якості інженера залізничного транспорту, потрібно розглянути його життя в суспільстві цілісно. Тут має значення все: і його розум, і його ставлення до буття, до сім'ї, його професійна категорія, його позиція та прагнення до неперервного самовдосконалення. У Китаї для отримання загального уявлення про рівень і якість інженера, здобутої ним освіти, цікавляться не так назвою закінченого навчального закладу, як прізвищем керівників вищого освітнього закладу.

Дані численних педагогічних експериментів доводять те, що людина зазвичай дійсно цінить, є стимулом, за рахунок якого вона змінюється і процвітає, збагачує стиль свого життя, спосіб дій, не ухиляючись, залежно від ускладнення обставин, від вибраного нею шляху.

Таким чином, якщо взяти до уваги зв'язок ціннісного визначення особистості спеціаліста з усією життєдіяльністю людини, то виникає необхідність пізнання, за яких педагогічних умов цей зв'язок у процесі професійної підготовки інженерів залізничного транспорту успішно реалізується.

Науковці різних напрямів відповідають: випереджальна професійна освіта, оскільки спосіб її реагування на швидкоплинні соціальні, соціально-природні умови – передбачення, чутливе уловлювання привабливої енергії

бажаного майбутнього, а не пристосування до того, що відбувається. Вона буде спиратися на процеси, яким належить визначати образ XXI століття: глобалізації і етноренесансу, інформатизації та становлення культури світу, жорсткого обмеження технізації та створення якісно нових технологій [1, 99].

Перспективи даного дослідження полягають у визначенні парадигмальних змін у професійній підготовці нового інженера залізничного транспорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, Л. В. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2010. – 368 с.

2. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : [монографія] / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

3. Чурилин А. В. Уровни, критерии и показатели профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта / А. В. Чурилин // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 6. – С. 19–20.

4. Шаргун Т. О. Гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту (кінець XX – початок XXI століття) / Т. О. Шаргун // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 32 (85). – С. 402–409.

РЕЗЮМЕ

Сущенко Р. В. Основные психолого-педагогические ориентиры профессиональной подготовки будущих инженеров железнодорожного транспорта.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожной отрасли. На основе результатов анализа научной литературы определены и обоснованы основные психолого-педагогические ориентиры (педагогизация процесса профессиональной подготовки инженерных кадров железнодорожной отрасли в высших учебных заведениях; формирование ценностных ориентаций будущего инженера железнодорожного транспорта; органическая взаимосвязь развития железнодорожной отрасли и личностно-профессионального саморазвития инженера железнодорожного транспорта; профессиональная подготовка железнодорожных кадров к преодолению психологического напряжения их профессиональной деятельности) и их влияние на формирование профессионализма будущих железнодорожников. Приведены требования к современному успешному железнодорожнику с высшим образованием, а также выяснены особенности профессиональной подготовки будущих специалистов в технических университетах.

***Ключевые слова**: профессионализм, психолого-педагогические ориентиры, будущий инженер, железнодорожный транспорт, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

Sushchenko R. Basic psychological and pedagogical targets of professional training of the future engineers of railway transport.

The article deals with the training of future railway industry specialists. Based on the analysis of the scientific literature basic psychological and pedagogical targets and their influence on the formation of professionalism of the future railway transport engineers are identified and justified.

The requirements for a successful modern railway worker with higher education are submitted, as well as the peculiarities of the training of future specialists at technical universities are detected.

We focus on the training of a specialist at the railway university, especially on his great mobility, responsibility and self-activity in mastering modern information and computer technology, successful creative self-realization, adoption to implementation of higher life goals, achievement of high level of aspiration and professional success.

The article points out that the best results are achieved by those railway workers who are interested not only in the process of training but also in rapid implementation of their own creative plans, even if they are not very significant for today, but can be very important for professional activity in future. Well-developed personal qualities provide the advantage over the narrow professionalism.

The ways to overcome the existing narrow professional education in Ukraine are described. The result of this process has to be a railway specialist whose values, principles and rules of life are formed completely.

The system of pedagogical support, which aim is to transform adverse conditions of education (internal and external) on favorable is suggested as the main direction of training of future railway workers to their future professional activity.

The process of adaptation of railway workers to the new conditions of the development of railway transport is interpreted by the author as an active device to another, new attitude to the profession, new requirements, customs and traditions; new conditions of life, patterns of behavior, new forms of leisure; as the assimilation of new forms of cultural communication, assessment, means and methods of self-study, as well as the recognition of their personal values, norms and requirements of the new social environment; the possession of new professional activities.

Based on the analysis of the problem a general strategy of the formative experiment was worked out. In its format the required basic professional components aimed at the development of true professionalism of each member of the target profile of his future professional life during training at high school were determined.

***Key words**: professionalism, psychological and pedagogical targets, future engineer, railway transport, professional training.*

УДК 378.147:811.161.2’243

Г. Д. Швець

Інститут філології Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ІНСТИТУТІ ФІЛОЛОГІЇ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

У статті проаналізовано комплекс дисциплін вільного вибору студента в навчальних планах підготовки бакалаврів-філологів, спеціалістів і магістрів спеціальності «Українська мова і література» спеціалізації «Українська мова як іноземна». Схарактеризовано знання й уміння, що складають основу професійної компетентності викладача української мови як іноземної. Узагальнено досвід і напрацювання кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Доведено, що система підготовки викладачів української мови як іноземної, що склалася в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, спрямована на

формування фахівців та спеціалістів, здатних ефективно організовувати процес навчання української мови в аудиторії інокомунікантів і проводити дослідження лінгвістичних та методичних проблем цієї галузі вітчизняної лінгводидактики.

***Ключові слова**: комплекс навчальних дисциплін, методика викладання української мови як іноземної, підготовка викладачів, професійна компетентність, спеціалізовані професійні компетенції, знання, уміння.*

Постановка проблеми. Потреба в оптимізації системи підготовки викладачів української мови як іноземної та більш активного її впровадження у вишах України зумовлена неузгодженістю між соціальним замовленням і практикою його реалізації, про що свідчить гострий попит на фахівців, компетентних у викладанні української мови студентам-інокомунікантам та учням шкіл із мовою навчання національних меншин.

Аналіз актуальних досліджень. Брак відповідно підготовлених викладачів у вищих навчальних закладах України констатує Л. Новицька: «За справу викладання української мови як іноземної беруться зараз звичайні викладачі української мови. Як показав наш досвід, без володіння методикою викладання української мови як іноземної заняття не досягають мети і, що ще прикріше, призводять до нерозуміння та несприйняття матеріалу іноземними студентами» [4, 173]. Зарубіжні україністи також відзначають актуальність цієї проблеми, наприклад, Г. Лєсная називає головною перешкодою в процесі більш активного введення української мови в курси університетів Росії «практично повну відсутність … кваліфікованих спеціалістів, здатних викладати українську мову як іноземну» [2, 130]. Дослідники стану викладання української мови в закладах з угорською мовою навчання (Є. Барань, К. Маргітич, С. Черничко та ін.) наголошують на необхідності створення посібника з методики навчання української мови у школах зазначеного типу та важливості забезпечення національних шкіл педагогічними кадрами, компетентними у викладанні української як нерідної (державної) [3; 6]. Спробою заповнити цю прогалину в методичній підготовці викладача української мови та літератури, спрямованій насамперед на його підготовку як учителя рідної мови, є пропонований Г. Кузь спецкурс «Методика викладання української мови як іноземної» [1]. Таким чином, ефективна організація професійно-методичної підготовки викладачів з української мови як іноземної – одне з нагальних завдань сучасної вітчизняної педагогіки.

Як відомо, становлення системи навчання методики викладання української мови як іноземної почалося в 90-х роках ХХ ст. [7]. Зважаючи на необхідність створення національної програми поширення й вивчення української мови як іноземної та підготовки висококваліфікованих викладачів української мови для іноземців, Міністерству освіти та науки для

затвердження було запропоновано концепцію, навчальний план і програму за напрямом «Філологія» («Українська мова як іноземна»), розроблені на кафедрі українського прикладного мовознавства філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка [5]. На жаль, вдалося відкрити лише спеціалізацію «Українська мова як іноземна» та внести її в перелік спеціальності «Українська мова і література».

Мета статті – схарактеризувати систему підготовки викладачів української мови як іноземної в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Виклад основного матеріалу. В Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка підготовку фахівців за спеціалізацією «Українська мова як іноземна» було розпочато в 1993 р. на базі кафедри української та російської мов як іноземних. Її співробітники, використовуючи досвід у навчанні іноземців російської мови та підготовці зарубіжних кадрів за спеціальністю «Російська мова як іноземна» (за цим напрямом кафедра працювала з 1978 р.), ураховуючи новітні тенденції в методиці викладання іноземних мов і сучасні дослідження з лінгводидактики української мови, створили необхідне навчально-методичне забезпечення для підготовки викладачів української мови як іноземної й навчання зарубіжних громадян української та російської мов. Серед основних напрямів наукових досліджень кафедри такі: специфіка функціонування української та російської мов у різних сферах мовлення і спілкування; системно-структурна організація лексики української та російської мов; дослідження словникового складу української та російської мов у лінгвокультурологічному аспекті; лінгводидактичні основи опису української мови з метою її викладання в іноземній аудиторії (функціональний і порівняльний аспекти); обґрунтування оптимальних методичних концепцій навчання української мови як іноземної (зміст, принципи, методи, засоби навчання); моделювання навчального процесу з української мови для різних категорій іноземних слухачів; створення з цією метою навчальних і навчально-методичних посібників, сучасних програм навчання для іноземних бакалаврів, магістрантів, аспірантів та студентів включеного навчання; розробка системи рівнів володіння українською мовою як іноземною, їх лінгвометодичний опис у формі державних стандартів, а також створення відповідної системи тестування тощо.

Підготовка майбутніх філологів за спеціалізацією «Українська мова як іноземна» здійснюється в Київському національному університеті імені Тара-

са Шевченка на рівнях «бакалавр» (на третьому й четвертому роках навчання), «спеціаліст» та «магістр». Набір на спеціалізацію відбувається через рік.

Система навчальних дисциплін для студентів цих освітньо-кваліфікаційних рівнів сьогодні виглядає таким чином.

ОКР	Навчальні дисципліни
Бакалавр	Вступ до спеціалізації «Українська мова як іноземна». Методика викладання української мови як іноземної. Функціональна морфологія української мови. Функціональний синтаксис української мови. Порівняльний аналіз мов у лінгвометодичному аспекті. Національно орієнтоване викладання української мови як іноземної. Навчання видів мовленнєвої діяльності у викладанні української мови як іноземної. Переклад у курсі української мови як іноземної. Вивчення фонетики української мови в іноземній аудиторії
Спеціаліст	Принципи системно-структурного опису лексики української мови. Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної
Магістр	Методика викладання лексики і граматики в іншомовній аудиторії. Художній текст у системі навчання української мови як іноземної. Актуальні питання української лінгводидактики. Діалогічне та монологічне мовлення у процесі викладання української мови як іноземної. Лінгвокраїнознавство у процесі викладання української мови як іноземної

Згідно з навчальними планами дисциплін, бакалавр-філолог за названою спеціалізацією повинен знати:

- основні положення методики викладання української мови як нерідної;
- психолого-педагогічні аспекти викладання української мови інокомунікантам;
- моделі організації навчання української мови в іноземній аудиторії та принципи створення навчально-методичного забезпечення викладання;
- методи формування, розвитку й удосконалення навичок говоріння, читання, аудіювання та письма в курсі української мови як іноземної;
- основні типи функціональних граматик у вітчизняній і зарубіжній дидактиці й можливості використання їх у практиці викладання української мови як іноземної;
- роль і місце порівняльних досліджень у лінгвістичному описові української мови з метою її викладання в іншомовній аудиторії;
- принципи національно орієнтованого викладання української мови іноземцям;
- методи організації ефективної роботи з формування й удосконалення слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок інокомунікантів.

Метою комплексу спеціалізованих дисциплін бакалаврського плану є формування у студентів умінь:

- адекватно аналізувати різноманітні факти навчальної ситуації у процесі викладання української мови в іноземній аудиторії;
- аналізувати лінгвістичний матеріал з погляду його функціонування в мовленні та виявляти ті характеристики, які є важливим фактором успішного оволодіння іноземцями українською мовою;
- проводити поглиблене компаративне дослідження двох або трьох мов, що становить підґрунтя реалізації принципу свідомого засвоєння чужої мови;
- враховувати специфіку рідної мови й культури слухачів курсу української мови як іноземної;
- вибудовувати ефективну систему завдань і вправ для формування й удосконалення аспектних навичок іноземних студентів;
- доцільно використовувати завдання на переклад для розвитку лексичних та граматичних умінь і навичок інокомунікантів.

Отже, названі знання й уміння бакалаврів-філологів складають основу спеціалізованих професійних компетенцій, з урахуванням чого й вибудовано комплекс навчальних дисциплін для спеціалістів і магістрів.

До плану підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», розрахованого на десять місяців, внесено два курси, спрямовані на поглиблення загально філологічних і спеціалізованих методичних знань студентів. Так, наприклад, відповідно до мети дисципліни «Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної» – навчити студентів методики й техніки лінгвостилістичного аналізу тексту та методично доцільного й ефективного використання елементів цього аналізу при викладанні української мови в іноземній аудиторії – сформульовано такі завдання: поглибити й систематизувати знання студентів про текст, його структуру, текстові категорії та ознаки, специфіку текстів різних функціональних стилів; ознайомити спеціалістів-філологів з основними методами лінгвостилістичних досліджень; розвинути у студентів навички цілісного й різноаспектного часткового аналізу тексту, сформовані в результаті вивчення інших філологічних дисциплін; окреслити мету й завдання лінгвостилістичного аналізу тексту в курсі української мови як іноземної; схарактеризувати методику використання елементів лінгво-стилістичного аналізу в іншомовній аудиторії під час роботи з текстами наукового, публіцистичного, офіційно-ділового та художнього стилів; навчити майбутніх викладачів української мови створювати ефективні завдання лінгво-

стилістичного характеру до текстів різних стилів, спрямовані на формування й розвиток умінь, необхідних для успішної текстової діяльності інокомунікантів.

Комплекс навчальних дисциплін з методики викладання української мови як іноземної магістерського циклу характеризується спрямованістю на поглиблене вивчення проблем лінгводидактики й удосконалення дослідницьких умінь студентів, розвиток їх наукової пошукової активності та творчих здібностей. У результаті вивчення спеціалізованих дисциплін магістри-філологи отримують знання про:

- сучасні напрями лінгвістичних досліджень та актуальні питання української лінгводидактики;
- прийоми лінгвістичного, дискурсивного, літературознавчого, лінгвостилістичного, лінгвокраїнознавчого аналізу тексту та принципи їх застосування в іншомовній аудиторії;
- систему формування й розвитку навичок діалогічного та монологічного мовлення на різних етапах вивчення української мови як іноземної;
- методику викладання лексики й граматики в іншомовній аудиторії;
- національно-культурну семантику номінативних і реляційних одиниць української мови та систему роботи над лінгвокраїнознавчим матеріалом у курсі викладання української мови як іноземної.

Спеціалізовані професійні вміння формуються у процесі написання магістрантами дипломних робіт лінгводидактичного спрямування, виконання самостійних завдань до практичних занять, презентації розроблених матеріалів і колективного їх обговорення, аналізу переваг та недоліків запропонованих студентами шляхів вирішення певної методичної проблеми, спільного пошуку оптимальних форм і методів роботи в іноземній аудиторії. Це вміння:

- володіти методами лінгвістичної та лінгводидактичної науково-дослідної роботи;
- володіти сучасними методами викладання української мови як іноземної;
- застосовувати різноманітні прийоми аналізу художнього твору й володіти методикою роботи з художнім текстом у курсі української мови як іноземної;
- добирати ефективні методи для формування в іншомовного слухача міжкультурної компетентності, яка забезпечує реалізацію мовної особистості в межах діалогу культур;
- використовувати оптимальні й ефективні методи, форми та прийоми для формування й розвитку навичок монологічного й діалогічного

мовлення, лексичних і граматичних умінь та навичок, комунікативної компетентності в курсі української мови як іноземної.

Специфікою методичного алгоритму формування професійної компетентності майбутніх викладачів української мови в іншомовній аудиторії є обмежене використання методу інформаційно-репродуктивної лекції, поєднання методів проблемної лекції й евристичної бесіди, залучення форм роботи, що наближають студентів до реалій майбутньої спеціальності (аналіз навчальних програм, посібників з української мови як іноземної, збірок навчальних текстів для іншомовних читачів, відвідання занять з практичного курсу української мови, бесіди з іноземними студентами, «програвання» можливих навчальних ситуацій під час викладання української мови в аудиторії інокомунікантів, демонстрація ефективності певних методів роботи тощо). Вагомим стимулом до активної творчої роботи магістрантів є усвідомлення практичного значення їхньої праці: майбутні викладачі-філологи долучаються до наукових досліджень кафедри та беруть участь у створенні посібників з української мови як іноземної [8].

Протягом асистентської практики магістранти мають можливість спостерігати й аналізувати реалії навчального процесу з української мови як іноземної, удосконалювати вміння планувати, розробляти та проводити ефективне заняття для інокомунікантів певного рівня володіння мовою, що є основною складовою відповідної професійної компетентності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, система підготовки викладачів української мови як іноземної, що склалася в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, спрямована на формування фахівців і спеціалістів, здатних ефективно організовувати процес навчання української мови в аудиторії інокомунікантів і проводити дослідження лінгвістичних та методичних проблем цієї галузі вітчизняної лінгводидактики. Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі вбачаємо в обґрунтуванні й запровадженні нових ефективних методів і прийомів навчання методики викладання української мови як іноземної та формування відповідної професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузь Г. Спецкурс «Методика викладання української мови як іноземної» у системі комплексної навчально-методичної підготовки викладача української мови / Г. Кузь // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Вип. 6. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – С. 57–63.

2. Лєсная Г. М. Українська мова як іноземна в Росії: до проблеми концепції викладання / Г. М. Лєсная // Матеріали V конгресу Міжнародної асоціації україністів / Мовознавство : збірник наукових статей. – Чернівці : Рута, 2003. – С. 130–134.

3. Маргітич К. Навчання української мови в початкових класах угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття / К. Маргітич // Українська мова у світі : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8–9 листопада 2012 р. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С. 132–139.

4. Новицька Л. Проблеми викладання української мови як іноземної / Л. Новицька // Українська мова у світі : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8–9 листопада 2012 р. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С. 173–178.

5. Сокіл Б. Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Б. Сокіл, З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Вип. 1. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – С. 6–12.

6. Черничко С. Вивчення української мови у школах з угорською мовою навчання / С. Черничко, Є. Барань // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Вип. 8. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 72–78.

7. Швець Г. Д. Становлення методики викладання української мови як іноземної / Г. Д. Швець // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 4. – С. 361–370.

8. Швець Г. Д. Читаймо українською : навчальний посібник з української мови для іноземних студентів / Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук ; за ред. Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2012. – 112 с.

РЕЗЮМЕ

Швец А. Д. Подготовка преподавателей украинского языка как иностранного в институте филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

В статье проанализирован комплекс дисциплин свободного выбора студента в учебных планах подготовки бакалавров-филологов, специалистов и магистров специальности «Украинский язык и литература» специализации «Украинский язык как иностранный». Охарактеризованы знания и умения, составляющие основу профессиональной компетентности преподавателя украинского языка как иностранного. Обобщен опыт и достижения кафедры украинского и русского языков как иностранных Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Доказано, что система подготовки преподавателей украинского языка как иностранного, которая сложилась в Институте филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, направлена на формирование специалистов, способных эффективно организовывать процесс обучения украинского языка в аудитории инокоммуникантов и проводить исследования лингвистических и методических проблем этой отрасли отечественной лингводидактики.

***Ключевые слова**: комплекс учебных дисциплин, методика преподавания украинского языка как иностранного, подготовка преподавателей, профессиональная компетентность, специализированные профессиональные компетенции, знания, умения.*

SUMMARY

Shvets H. D. Training of teachers of Ukrainian as a foreign language in the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

The need to optimize the system of training of teachers of Ukrainian as a foreign language and more active its implementation in Ukrainian universities is caused by inconsistency between the social order and the practice of its realization, as evidenced by pressing demand for the specialists, who are competent in teaching the Ukrainian language to foreign students and pupils of schools with languages of national minorities.

The article gives the characteristic of the complex of elective subjects in the educational plans of training of the bachelors-philologists, specialists and masters in the speciality «The Ukrainian language and literature» (specialization «Ukrainian as a foreign language»). It generalizes the experience and achievements of the Department of Ukrainian and Russian as foreign languages of the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv. The article characterizes knowledge and skills that form the basis of professional competence of the teacher of Ukrainian as a foreign language. Training of bachelors of this specialization is directed on formation of students' basic knowledge and practical skills in the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language: the principles and the content of training, the system of work on formation and development of the skills of reading, listening, speaking and writing, functional approach to the study of linguistic phenomena, etc. The curriculum of the specialists, designed for ten months, contains two courses aimed at deepening of students' general philological and specialized practical knowledge. The complex of disciplines in the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language of master's cycle is characterized by a focus on in-depth study of the linguodidactics problems and the improvement of the students' research skills, the development of their scientific search activity and creativity.

The system of training of teachers of Ukrainian as a foreign language, which was formed in the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv, aimed at the formation of the specialists, capable to organize effective process of teaching the Ukrainian language in the foreign audience and conduct researches of linguistic and methodological problems of this sector of national linguodidactics.

***Key words**: the complex of disciplines, methodology of teaching Ukrainian as a foreign language, training of teachers, professional competence, specialized professional competence, knowledge, skills.*

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 376.016:502/504

Л. І. Коваленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИМ НАВЧАННЯМ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті розглянуто проблему організації індивідуального навчання дітей із психофізичними порушеннями. Автором вивчено стан розробленості проблеми індивідуального навчання дітей у педагогічній практиці. Визначено значення контролю якості індивідуального навчання учнів спеціальної школи. Систематизовано результати моніторингу спеціалістами відділів освіти та адміністрацією шкіл стану організації індивідуального навчання учнів з особливими освітніми потребами в різних областях України. На основі отриманих результатів порівняльного аналізу теоретичного та практичного матеріалу автор розроблено й наведено методичні вказівки щодо організації та моніторингу індивідуального навчання розумово відсталих учнів на рівні регіону та на рівні навчального закладу.

Ключові слова: *методичні вказівки, моніторинг, розумово відсталі учні, індивідуальне навчання.*

Постановка проблеми. Проблема організації індивідуального навчання дітей з психофізичними порушеннями є однією з найактуальніших у теорії та практиці спеціальної педагогіки. Це зумовлено, передусім, зростанням чисельності дітей неспроможних відвідувати шкільні установи й змушені отримувати освітні послуги через індивідуальну форму навчання.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній і зарубіжній спеціальній педагогіці постійно здійснюється вивчення питань корекційно-відновлювальної роботи з дітьми (Р. Д. Бабенкова, Е. А. Данілавічютє, Л. А. Данилова, Л. С. Дробот, Т. Д. Ілляшенко, М. В. Іполітова, М. Б. Ейдінова, Е. С. Калижнюк, О. М. Мастюкова, М. М. Малофєєв, А. Г. Обухівська, Є. П. Постовойтов, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка, Н. В. Симонова, Л. І. Ханзерук та ін.).

Однак, у наукових дослідженнях увага звертається переважно на необхідність здійснення індивідуального підходу в процесі навчання дітей із психофізичними порушеннями та його реалізацію на окремих корекційних заняттях (Є. П. Постовойтов, Л. С. Дробот, С. П. Миронова та ін.). У дослідженнях О. В. Чеботарьової визначені організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату в умовах сім'ї [6].

У працях науковців з управління освітою визначаються аспекти контролю, зокрема постановка мети, методи контролю, необхідність охоплення контролем усіх підсистем роботи, розподіл ділянок контролю за часом; організація контролю, передбачення його ефективності визначення відхилення від норми, виявленого в ході контролю [2–5].

Утім питання як організації, так і контролю за перебігом процесу індивідуального навчання розумово відсталих учнів до цього часу залишається недостатньо висвітленим.

Мета статті – визначити значення моніторингу якості індивідуального навчання учнів спеціальної школи та навести методичні вказівки щодо організації та моніторингу індивідуального навчання розумово відсталих учнів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення стану розробленості проблеми індивідуального навчання дітей у педагогічній практиці дозволило встановити, що індивідуальне навчання в системі освіти організовується з метою створення оптимальних умов для здобуття дітьми певного освітнього рівня відповідно до особистісних потреб, стану здоров'я, розвитку, нахилів, талантів, індивідуальних здібностей і можливостей.

Як правило, індивідуальне навчання здійснюється або навчальним закладом, у якому учень навчається, або найближчим за розташуванням до місця його проживання чи лікування, або іншим навчальним закладом, визначеним місцевим органом управління освітою. Індивідуальне навчання може проводитись у приміщенні школи, домашніх умовах тощо.

Вивчення й аналіз педагогічного досвіду організації проведення індивідуальних занять із розумово відсталими дітьми дозволило конкретизувати організаційні умови індивідуального навчання розумово відсталої дитини, які забезпечують підтримку особистісного розвитку учня, а також розкрити особливості моніторингу організації індивідуального навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Нами було проведено вивчення змісту та підсумків перевірок спеціалістами відділів освіти стану організації індивідуальної форми навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, які проведено в останні роки в окремих містах України (м. Вінниця, м. Кременчук, м. Львів, м. Харків) та зміст наказів відділів освіти, виданих за результатами цих перевірок.

Аналіз змісту зазначених матеріалів довів, що до теперішнього часу не існує загальновизначених підходів до проведення цього виду моніторингу. Встановлено різницю у змісті контролю за організацією індивідуального навчання розумово відсталих учнів у різних областях України, виявлено спільні проблеми. Крім того, нами визначено й

особливості внутрішкільного контролю за станом індивідуального навчання розумово відсталих учнів на базі окремої спеціальної школи.

На підставі аналізу теоретичного та практичного матеріалу, зокрема аналізу результатів проведеного спеціалістами відділів освіти та адміністрацією шкіл моніторингу якості індивідуального навчання учнів з особливими освітніми потребами, нами розроблено методичні вказівки щодо організації та моніторингу здійснення індивідуального навчання розумово відсталих дітей на різних рівнях управління:

І. Організаційні засади на рівні району (міста):

– контроль за організацією індивідуального навчання розумово відсталих дітей має здійснювати заступник начальника управління;

– координацію реалізації індивідуального навчання розумово відсталих дітей має здійснювати методист управління освіти;

– відповідальність за практичне виконання має бути покладена на адміністрацію загальноосвітніх шкіл.

Районному навчально-методичному центру:

– щорічно організувати підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання;

– щорічно до 01 вересня надавати дієві рекомендації щодо впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти;

– щорічно до 01 вересня планувати розгляд питань методичного забезпечення навчання за індивідуальною формою на засіданнях ради НМЦ та фахових районних методичних об’єднань;

– методичній службі управління освіти двічі на рік проводити медико-консультаційні наради з учителями індивідуальної форми навчання з проблем особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами та корекції їх вад;

– щорічно в серпні розглядати питання особливостей організації індивідуального навчання на засіданнях міських методичний об’єднань класних керівників із залученням шкільних психологів і логопедів;

– голові міської ПМПк, головам шкільних ПМПк постійно контролювати представлення дітей із вадами розумового та (або) фізичного розвитку на обстеження міською та обласною ПМП комісією;

Відділи освіти

– мають зобов’язати керівників загальноосвітніх навчальних закладів здійснювати індивідуальне навчання відповідно до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах,

затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002р. №732 «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 08.01.2003р. за №9/7330 (зі змінами);

Провідному спеціалісту відділу освіти:

– щорічно до 01 вересня доопрацьовувати та надавати загальноосвітнім навчальним закладам для використання в роботі методичні рекомендації з організації індивідуального навчання;

– щорічно до 01 вересня вносити до річного плану роботи відділу освіти питання щодо організації та контролю за якістю індивідуальної форми навчання;

– постійно тримати на контролі організацію індивідуального й інклюзивного навчання в закладах освіти відповідно до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого наказом МОН України № 732 від 20.12.2002 р., наказу МОНУ від 19.05.2008 р. № 432 «Про внесення змін до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах».

ІІ. Організаційні засади на рівні закладу:

Адміністрації шкіл:

– посилити контроль за дотриманням законодавчих і нормативних документів у процесі організації та проведення індивідуальної форми навчання. Забезпечити в повному обсязі виконання Державного стандарту спеціальної освіти, навчальних планів і програм;

– здійснювати в річних планах роботи шкіл аналіз організації індивідуального навчання учнів за поточний навчальний рік. Здійснювати аналіз рівня навчальних досягнень учнів, які знаходяться на індивідуальному навчанні;

– планувати на новий навчальний рік заходи щодо організації та контролю індивідуального навчання в школі;

– постійно вести облік учнів, які тимчасово перебувають на лікуванні в санаторних закладах;

– здійснювати прийом довідок ЛКК тільки за наявності в ній висновку психоневролога про рівень інтелектуального розвитку дитини;

– для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, призначати спеціалістів із дефектологічною освітою, забезпечити корекційну роботу з логопедом і психологом;

– щорічно надавати до управління освіти звіти про організацію навчання вдома хворих дітей;

– щорічно до 30 вересня оновлювати персоніфікований банк даних дітей, які потребують корекції розумового та (або) фізичного розвитку;

– проводити організаційну роботу з охоплення позашкільною освітою, виховною та позакласною роботою дітей, які навчаються за індивідуальною формою;

– щорічно до 10 червня контролювати забезпечення доступу дітей до приміщень загальноосвітніх навчальних закладів, особливо тих, які пересуваються на візках, шляхом переобладнання пандусів, які не відповідають нормам ДБН;

– надавати постійну консультативну допомогу батькам і педагогам.

Директорам загальноосвітніх навчальних закладів району (міста) необхідно:

– щорічно до 01 червня проводити аналіз підсумків роботи з організації індивідуального навчання в поточному навчальному році в підпорядкованому закладі освіти й розглядати це питання на нараді при директорі;

– включати до аналізу річного плану роботи школи (щорічно, до 01.09) питання організації індивідуального навчання, видавати підсумкові накази з даного питання;

– постійно тримати на контролі організацію індивідуального навчання в закладах освіти відповідно до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого наказом МОН України № 732 від 20.12.2002 р., наказу МОНУ від 19.05.2008 р. № 432 «Про внесення змін до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»;

– під час планування роботи закладів освіти на поточний навчальний рік вносити до розділу контрольно-аналітичної діяльності адміністрації питання контролю за різними напрямами організації навчання учнів за індивідуальною формою;

– постійно здійснювати реєстрацію заяв батьків щодо організації індивідуального навчання в Журналі обліку звернень та заяв громадян;

– щорічно проводити роботу з батьками даної категорії учнів. Здійснювати їх анкетування два рази на рік (за підсумками І семестру та навчального року);

– своєчасно реагувати на зауваження батьків із питання організації навчання їх дитини за індивідуальною формою;

– постійно з метою перевірки надання вчителем знань, фактичного проведення занять, їх своєчасності, для з’ясування проблем у навчанні,

якості опанування учнями навчальних предметів складати акти (довідки) про результати відвідування адміністрацією учнів, які навчаються дома;

– відповідно плану-графіку направляти на курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють з учнями з особливостями фізичного та (або) розумового розвитку;

– постійно розглядати на педагогічних радах, нарадах при директорові виконання індивідуальних навчальних планів і програм, стан ведення щоденників і зошитів учнями, які навчаються за індивідуальною формою;

– постійно створювати відповідні умови для розвитку творчих здібностей дітей і підлітків, які навчаються за індивідуальною формою навчання;

– щорічно забезпечувати представлення дітей, які не встигають у навчанні на обстеження психолого-медико-педагогічною консультацією;

– для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, призначати спеціалістів із відповідною фаховою освітою, забезпечити корекційну роботу з психологом та логопедом;

– щорічно готувити звіт з питання «Про організацію індивідуальної форми навчання в ЗНЗ» на засідання колегії районного (міського) управління освіти (або департаменту гуманітарної політики).

Директорам загальноосвітніх навчальних закладів і заступникам директорів із навчально-виховної роботи, відповідальним за організацію індивідуального навчання учнів, рекомендувати:

– забезпечити належний рівень ведення журналів планування й обліку індивідуального навчання з учнями на дому та робочих зошитів учнів, які навчаються індивідуально.

– здійснювати щомісячний контроль за станом ведення журналів, результати якого фіксувати в листі контролю за станом ведення журналу й узагальнювати у відповідних управлінських рішеннях;

– посилити контроль за станом проведення вчителями навчальних занять згідно з розкладом уроків, затвердженим директором загальноосвітніх навчальних закладів і погодженим із батьками учня, дотриманням відповідності датування в журналах та зошитах учнів;

– посилити контроль за відповідністю встановлення рівня навчальних досягнень до критеріїв оцінювання учнів з особливими освітніми потребами визначених;

– постійно забезпечувати корекційну роботу практичного психолога з учнями з особливими освітніми потребами, які навчаються за індивідуальною формою навчання.

Заступникам директорів з навчально-виховної роботи рекомендувати:

– посилити контроль за станом ведення вчителями журналів планування й обліку індивідуального навчання з учнями на дому та робочих зошитів учнів, які навчаються індивідуально, виконанням вимог щодо їх ведення;

– організувати проведення наради при директорові із запрошенням і заслуховуванням учителів, що порушують вимоги щодо ведення журналів планування й обліку індивідуального навчання з учнями на дому та робочих зошитів учнів, які навчаються індивідуально;

– інформацію про вжиті заходи щодо усунення недоліків, виявлених перевіркою ведення журналів планування й обліку індивідуального навчання з учнями на дому та робочих зошитів учнів, які навчаються індивідуально, надавати директору навчального закладу.

Висновки. Таким чином, контроль має велике значення в реалізації індивідуального навчання розумово відсталих учнів спеціального навчального закладу. Моніторинг результатів навчальної діяльності вчителів, які здійснюють навчання учнів в умовах навчального закладу чи вдома надає можливість адміністрації закладу мати адекватні уявлення про стан її організації та реалізації.

Упровадження розроблених методичних вказівок щодо організації та моніторингу індивідуального навчання розумово відсталих учнів дозволить здійснювати координаційну роботу відділів освіти районних адміністрацій із питань організації індивідуальної форми навчання. Укладені рекомендації щодо організації та моніторингу індивідуальної форми навчання в загальноосвітніх навчальних закладах будуть у нагоді адміністрації та практичним працівникам навчальних закладів, що здійснюють надання освітніх послуг за індивідуальною формою навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.

2. Макарова Т. Н. Учебный процесс: планирование, организация и контроль / Т. Н. Макарова. – М. : Глобус, 2001. – 160 с.

3. Семенько Т. И. Организация контроля на основе организационной модели управления / Т. И. Семенько // Завуч. – 2005. – № 7. – С. 65–77.

4. Сергеева А. Г. Внутришкольный контроль учебно-воспитательного процесса / А. Г. Сергеева // Завуч. – 2006. – № 7. – С. 115–122.

5. Ульянова Т. Д. Внутришкольный контроль как средство повышения педагогического мастерства учителя / Т. Д. Ульянова // Завуч начальной школы. – 2004. – № 1. – С. 79–82.

6. Чеботарьова О. В. Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату : монографія / О. В. Чеботарьова. – К. : Літо, 2007. – 167 с.

РЕЗЮМЕ

Коваленко Л. И. Организационные аспекты управления индивидуальным обучением умственно отсталых детей.

В статье рассмотрена проблема организации индивидуального обучения детей с психофизическими нарушениями. Автором изучено состояние разработанности проблемы индивидуального обучения детей в педагогической практике. Определено значение контроля качества индивидуального обучения учеников специальной школы. Систематизированы результаты мониторинга специалистами отделов образования и администрацией школ состояния организации индивидуального обучения учеников с особыми образовательными потребностями в разных областях Украины. На основе полученных результатов сравнительного анализа теоретического и практического материала автор разработал и привел методические указания относительно организации и мониторинга индивидуального обучения умственно отсталых учеников на разных уровнях управления: на уровне региона и на уровне учебного заведения.

***Ключевые слова**: методические указания, мониторинг, умственно отсталые ученики, индивидуальное обучение.*

SUMMARY

Kovalenko L. The organizational aspects of the individual training of mentally retarded children.

This paper deals with the problem of individual children with learning disabilities. The problem of individual children with mental and physical disorders are one of the most pressing in the theory and practice of special pedagogy. This is especially the growing number of children attending school and educational services are obtained through individual learning.

The author investigates the individual study of the problem of children in educational practice, defines the quality control of individual student learning at special school. The study of the content and results of examinations by the specialists state departments of education of the individual forms of teaching in secondary schools, which are carried out in recent years in a number of cities in Ukraine (Vinnitsa, Kremenchug, Lviv, Kharkiv and others) are shown. Difference was found in the content of individual control over the organization of training of mentally retarded students in different regions of Ukraine, revealed common problems.

The features of monitoring of individual teaching mentally retarded students on the basis of a separate special school are described. The results of monitoring specialists departments of education and school administration status of individual students with special educational needs in different regions of Ukraine are systematized. Based on the results of the comparative analysis of theoretical and practical material the author develops and gives the guidelines for the organization and monitoring of individual teaching mentally retarded students at different levels of government: at the regional level and at the institutional level. The timing of work, responsibility and content of work is determined.

It is noted that the enclosed recommendations on the organization and monitoring of individual forms in secondary schools will be useful to the practitioners and administration of educational institutions engaged in the provision of educational services for individual learning. The author believes that the introduction of the developed guidance for the organization and monitoring of individual training of mentally retarded students will allow for coordination of the department of education of the district administrations for options of individual learning.

***Key words**: methodological guidelines, monitoring, mentally retarded students, individual learning.*

УДК 371.14+316.485

О. І. Мармаза
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті виділено окремі аспекти (методологічні, психолого-педагогічні, культурологічні, соціологічні) гендерного підходу до професійної діяльності; проаналізовано стан проблеми підготовки до управлінської діяльності керівника навчального закладу з урахуванням гендерних засад; виокремлено основні відмінності феномену «професійна культура» з огляду на стать управлінця; сформульовано поняття гендерної культури керівника як складової його соціально-психологічної культури та вказано на гендерні засади формування його культури. Гендерні засади формування професійної культури керівників являють собою систему підготовки, яка включає оволодіння комплексом знань про відмінності (біологічні, соціальні, психолого-педагогічні), гендерну домінанту; соціокультурні та особистісні гендерні традиційні стереотипи та засоби їх подолання; принципи гендерної рівності й гендерної компліментарності в сучасній організації.

***Ключові слова**: керівник навчального закладу, професійна культура керівника, гендерний менеджмент, гендерна культура керівника, гендерні засади формування культури управлінця.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується інтенсивним становленням ринкової економіки, суттєво змінюються вимоги до підготовки майбутнього керівника навчального закладу як фахівця-професіонала. Суспільство висуває нові вимоги до професійної культури менеджера, котрий має буде наділений особливим соціальним статусом і озброєний відповідним арсеналом професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, спрямованих на передачу власного досвіду управління. Державна політика в галузі вищої освіти спрямована на створення умов для розвитку висококультурної особистості, підготовку фахівця-професіонала, який поєднує фундаментальні теоретичні знання, практичні вміння та гуманістичні переконання. Виникає нагальна потреба розв'язання питання формування професійної культури майбутніх керівників на загально-гуманістичних засадах.

Результатом соціально-економічних трансформацій українського суспільства стала деполяризація традиційних соціальних ролей представників жіночої та чоловічої статі, а також фемінізація зазвичай чоловічих професій. Жінка-керівник навчального закладу – це вже норма життя. На сьогодні увага науковців прикута до проблем ефективного управління, підвищення компетентності керівника, інноваційних підходів до професійної діяльності в умовах сучасного навчального закладу. Проте ці дослідження стосуються

керівника знеособленого, без урахування гендерних відмінностей. Навіть у психологічних дослідженнях експериментальні дані щодо управлінської кар'єри стосуються здебільшого чоловіків. Таким чином, відсутнє теоретичне підґрунтя, не сформульовані науково-методичні рекомендації щодо особливостей професійної культури керівників навчальних закладів з урахуванням гендерних засад.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «культура» – багатогранне, збагачене історією людства, його зміст трактується філософською, соціологічною, психологічною, педагогічною науками по-різному. В енциклопедичному словнику з культурології за редакцією К. М. Хоруженко розкривається поняття «професійна культура» як характеристика соціально-професійної якості суб'єкта праці й рівень його оволодіння досягненнями науки та техніки [5, 412]. Ураховуючи феноменологію культурної діяльності, розроблену Л. С. Виготським, В. В. Давидовим, М. С. Каганом, П. С. Гуревичем, І. В. Михайліченко, вважаємо, що професійна культура є інтегральною характеристикою фахівця, яка проектує його загальну культуру в професійній сфері й може формуватися лише в процесі цілісної соціальної діяльності особистості.

Окремі аспекти (методологічні, психолого-педагогічні, культурологічні, соціологічні) гендерного підходу до професійної діяльності було розкрито в наукових працях провідних дослідників: І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, Г. О. Балла, Н. Б. Крилової, В. Н. Руденко, С. У. Гончаренко, Л. П. Буєвої, Г. П. Васяновича, В. В. Тушевої, О. Г. Романовського, О. М. Іваницької, К. А. Радугіна та ін.

Проте в більшості робіт розглядаються різні проблеми становища жінки в суспільстві, такі як: сучасний стан жіночої зайнятості та інтеграції жінок у систему ринкових відносин (Л. Ржаніцена, Г. Г. Сілласте, Є. М. Бузницька); тенденції зміни соціального статусу жінки в сучасному суспільстві (Г. Г. Сілласте, Є. О. Здравомислова, Н. О. Лавріненко, О. В. Іващенко, В. А. Зленко, Є. М. Бузницька); процеси самоідентифікації в гендерному аспекті та питання соціокультурного потенціалу жінок (О. М. Авраамова, Н. К. Захарова, Л. Ю. Бондаренко, Т. О. Клименкова, Є. Р. Ярська-Смирнова, С. Д. Павличко, В. С. Агеєва, Н. Д. Чухим. Практично відсутні дослідження, які б з наукових засад розкрили особливості діяльності, поведінки, професійної культури чоловіка-керівника та жінки-керівника навчального закладу.

Мету статті вбачаємо у привернення уваги освітян до проблеми гендерного аспекту професійної культури керівника навчального закладу

та розкритті основних відмінностей феномену «професійна культура» з урахуванням статі управлінця.

Виклад основного матеріалу. Професійна культура керівника навчального закладу – це цілісна система особистісно значущих духовних якостей керівника, що поєднані з його професійними знаннями, уміннями, навичками, творчими здібностями. Вона враховує особистісний розвиток і відображає рівень готовності до виконання професійних обов'язків. Проблема формування професійної культури керівників набуває надзвичайної актуальності, оскільки від її успішного вирішення залежить ефективність управління навчальними закладами на сучасному етапі модернізації освіти.

Сутність поняття «професійна культура» розкривається через визначення її щільного зв'язку зі змістом діяльності представників (суб'єктів) конкретної соціальної («професійної») групи та їх суспільною роллю. «Професійна субкультура», за словами авторів А. А. Радугіна і К. А. Радугіна, утворюється завдяки існуванню спільних символів, цінностей, норм і зразків поведінки, прийнятних у тій чи іншій професійній групі людей [2, 50–51]. На думку В. К. Мельник, управлінська культура є складовою професійної культури, яка визначається сукупністю знань, необхідних для даної професії або посади; умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей під час виконання функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності [1].

Підкресливши саморегуляційну функцію професійної культури, А. А. Радугіна і К. А. Радугіна визнають впливову роль професійної освіти та підготовки на процес її формування [2, 67]. Професійна культура включає в себе фундаментальну методологічну, теоретичну та практичну підготовку, підготовку зі спеціальності, формування особистісної культури, самостійної творчої діяльності. Керівники навчальних закладів у процесі формування професійної культури набувають уміння синтезувати інтелектуальні феномени, проявляти творчу уяву, оригінальність мислення й самокритичність, користуватися різними формами переконання, з'ясовувати проблемні ситуації, вирішувати суперечності. Розвиток організаційних, комунікативних, координаційних здібностей позитивно впливає на ефективність формування професійної культури.

На початок XXI ст. накопичилася значна база теоретичного матеріалу з гендерної тематики, що дозволяє розробляти нові напрями гендерних досліджень відповідно до сучасних педагогічних проблем. Аналізуючи питання гендерних відмінностей у процесі формування професійної культури керівників освіти, можна виділити основні впливові фактори гендерних стереотипів у суспільстві та співвідношення в мікросоціумі, який нас оточує.

Гендерний стереотип – спрощений, стійкий, емоційно забарвлений образ поведінки та рис чоловіків або жінок. Ці стереотипи дуже стійкі, виявляються в усіх сферах життя людини: самосвідомості, у міжособистісному спілкуванні, міжгруповій взаємодії. Так, Д. Майерс вважає, що гендерні стереотипи набагато сильніше расових. На наш погляд, гендерні стереотипи, які пов'язані зі специфікою професійного змісту праці, до цього часу залишаються проблемними й суперечливими. «Відповідно до традиційних уявлень передбачається, що жіноча праця повинна носити виконавський, обслуговуючий характер, бути частиною експресивної сфери діяльності, а чоловіча праця визначається в інструментальній сфері діяльності», – відзначає І. А. Тупіцина [4, 144].

Наукові дослідження виявили, що в суспільстві склався стереотип, що існують чоловічі та жіночі спеціальності. Цілком зрозуміло, що це традиційний підхід до вибору майбутньої професії, запрограмований гендерною роллю людини в суспільстві. Із сучасних досліджень витікає, що такі спеціальності як військова справа, будівництво, а також сільське господарство, політика, економіка, інженерна діяльність та програмування є суто «чоловічими». Як «жіночі» були виділені такі: домогосподарство, кулінарія, педагогіка, соціологія та медицина. У питанні спорту, науки та мистецтва статеві відмінності були мінімальними. У концепції Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві наголошується, що до основних причин виникнення гендерної проблеми належать: домінування способу життя, ідеологічних основ та інтересів, властивих чоловікам; затвердження в суспільстві цінностей і пріоритетів, сформованих чоловіками; відсутність можливостей гармонізованого суміщення фахової діяльності й сімейного життя як для чоловіків, так і для жінок; гендерна нерівність, зокрема в соціальній, економічній сферах, сфері охорони здоров'я. Таким чином, у суспільстві господарює гендерний стереотип розподілу ролей, які конструктуруються через соціалізацію.

Разом із тим слід зазначити, що в сучасному суспільстві відбувається зростання самосвідомості й активності жіноцтва, зокрема, спостерігається демократизація міжгендерних відносин. Показовим у цьому аспекті є

твердження, що «гендерна асиметрія – це соціальне явище, що відображає об'єктивну закономірність кількісного розподілу чоловіків і жінок у соціальній структурі суспільства й у всіх сферах його життєдіяльності, а також якісні соціальні наслідки цього явища», – підкреслює професор Г. Г. Сілласте. «В основі гендерної асиметрії лежать … конкретні соціальні умови» [3, 124–125]. Гендерна асиметрія в освіті різко змістилася на користь жінок і створила якісно нову ситуацію на ринку праці, зайнятості та професій. Ситуація в науці й освіті України змусила багато чоловіків змінити професію, піти в бізнес, політику або виїхати за кордон. У результаті жінки складають 80 % учителів у школах і близько 70 % викладачів вищих навчальних закладів, і цей відсоток постійно збільшується, що, у свою чергу, підтверджує думку про занижену оплату праці на переважно «жіночих» роботах.

Під виразом «професійна підготовка» необхідно розуміти не лише професійну освіту, але й професійне виховання, культуру, що дають змогу поєднати практичні знання з розвитком професійних якостей особистості для успішного виконання службових обов'язків. Професійне зростання обох статей різне. У жінок кар'єрне зростання найчастіше дискретне (переривисте) з певними вимушеними паузами із сімейно-побутових причин (народження дитини, догляд за нею, переміщення чоловіка за службою), а тому, як правило, сповільнене. Цільова установка жінок на кар'єру гуманізована й більше пов'язана не з орієнтацією на отримання влади й самоцінності кар'єри, а на кар'єру як на інструмент самореалізації, придбання економічної незалежності від чоловіка й надання матеріальної підтримки близьким. У чоловіків кар'єрне зростання може відбуватися безперервно, усе трудове життя та є незмінною ціннісною орієнтацією чоловіків на владу, гроші, матеріальні блага. Здебільшого, власну професійну діяльність і кар'єру чоловіки сприймають як єдине та найголовніше призначення свого життя; опиняються в ситуації екзистенційного конфлікту в разі втрати роботи або виходу на пенсію.

Зовсім недавно з'явився один із найбільш молодих напрямів у менеджменті, який аналізує відмінності в положенні чоловіків і жінок та причини їх виникнення, підвищення ролі жінок в управлінні, – гендерний менеджмент. Під гендерним менеджментом розуміються відносини чоловіків і жінок як керівників і підлеглих у системі менеджменту. Це нове поняття в менеджменті враховує кілька напрямів: гендерне лідерство, чоловічій і жіночий стилі керівництва, урахування гендерних стереотипів в управлінні тощо. Так, виявлено декілька неформальних ролей жінок у менеджменті: «мати» (від неї чекають емоційної підтримки, а не ділової

активності); «спокусниця»: тут вона виступає лише сексуальним об'єктом з високим посадовим статусом у даній організації, викликаючи обурення в колег-чоловіків; «талісман» – мила, але не ділова жінка, що приносить успіх; «залізна леді» – їм приписується нежіноча жорсткість і вони особливо ізольовані від групи. Усі ці ролі свідчать про несприятливу ситуацію, у якій доводиться працювати жінкам у менеджменті. Ці ролі-стереотипи заважають жінкам зайняти положення рівних у групі, а також знижують їх можливості службового зростання.

Дуже небагато працівників-чоловіків бажають працювати під керівництвом жінки. Хоча їй властива охайність, уважність, деталізація обов'язків, однак у колективі переважають неформальні відносини, підвищена емоційна чутливість, і перевага віддається орієнтації на сімейні стосунки. Жінки-керівники, порівняно з чоловіками, хворобливіше переживають помилки та критичні зауваження, гостріше реагують на неповагу до себе вищого керівництва, постійно потребують схвального оцінювання своєї праці, менше схильні до ризику. Попри те, як засвідчили дослідження німецьких і британських учених, організації, якими керують жінки, стабільніші, а очолювані чоловіками фірми постійно супроводжують труднощі й ризики. Жінки-керівники більше товариські, уважніші до людей, готові до співпраці, активніші в налагодженні соціальних контактів, динамічніші в спілкуванні, поступливіші, доброзичливіші та чутливіші, експресивніші. У них вища працездатність у стресових ситуаціях. Разом із тим, вони більш залежні від соціальної групи, їм притаманна сильніша, ніж у чоловіків, тривожність. Такі особисто-ціннісні якості складають професійну культуру спеціаліста-жінки.

Проте деякі дослідження спростовують існуючі стереотипи щодо жінок-керівників. Наприклад, зазначається, що жінкам-керівникам більшою мірою, ніж їхнім колегам-чоловікам, властиві авторитаризм в управлінні, екстерналізація міжособистісних проблем, цілеспрямованість, самовпевненість, конкурентність, амбіційність. Вірогідність конфліктів, можливих через вияв вищезгаданих якостей, вони знижують за допомогою маніпулювання оточуючими, формуванням у них потрібної думки про себе. Дані тенденції в поведінці жінок-керівників можна розглядати як компенсацію неусвідомлюваних особистісних проблем, які пов'язані з гендерними стереотипами.

Як правило, на шляху в жінки-керівника зустрічаються типові проблеми. Досить часто добре підготовлена в професійному відношенні жінка не уміє пристосуватися до стереотипу управління, скроєного за

«чоловічою моделлю», що припускає як позитивний зразок наявність суто чоловічих якостей: жорсткості, напористості, авторитарності, схильності до знеособленого управління, емоційного аскетизму. У цій ситуації жінка повинна або «зламати себе», прийняти чужу її природі модель поведінки, що неминуче позначиться на її загальному життєвому образі, або зробити колосальні зусилля для затвердження в очах колективу й оточення свого права на особливий «жіночий» варіант виконання ролі, або відмовитися від керівних домагань (що найчастіше й відбувається). Останнє є втратою не тільки для окремих конкретних жінок, але й для системи управління взагалі. Багато її витрат у сучасному вигляді провокуються тиском чоловічих цінностей і стереотипів, таких як відсутність прагнення до поступового, послідовного рішення завдань, спроба вирішити їх відразу, наскоком, і поверховість, що виникає у зв'язку з цим, і недалекоглядність рішень; тяжіння до авторитарного управління та жорстким способом вирішення конфліктів з опонентами.

Гендерна культура керівника – це складова його соціально-психологічної культури. Опитування майбутніх керівників (58 студентів зі спеціальності 8.18010020 – «Управління навчальним закладом») щодо обізнаності гендерними питаннями та проблемами гендерної рівності в сучасному суспільстві виявив низький рівень майже у 76,8 % респондентів. Отримані результати засвідчили, що в майбутніх фахівців відсутні знання гендерних засад професійної діяльності (зокрема, про гендерні стереотипи й засоби їх подолання).

Формування професійної культури майбутнього керівника – процес динамічний і безперервний, він має проводитись у таких напрямах: формування культурного середовища в навчальній (соціальній) групі й на рівні вищого навчального закладу: розвиток (відродження) національних традицій і засвоєння культурних традицій інших країн, створення умов для рівноправного толерантного спілкування студентів і викладачів, виховання взаємоповаги; розвиток особистості майбутнього управлінця (упровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчальному й виховному процесах) завдяки проведенню культурно-просвітницької роботи серед студентів щодо знання гендерних засад, формування гендерної свідомості, створення умов для їх самореалізації, вивчення ними власного Я, формування об'єктивної самооцінки.

Гендерні засади формування професійної культури керівників являють собою систему підготовки, яка включає оволодіння комплексом знань про відмінності (біологічні, соціальні, психолого-педагогічні),

гендерну домінанту; соціокультурні та особистісні гендерні традиційні стереотипи та засоби їх подолання; принципи гендерної рівності й гендерної компліментарності в сучасній організації. Професійний освітній зміст гендерних засад передбачає реалізацію мети: знати й розуміти зміст принципу гендерної рівності; уміти створювати гендерний портрет співробітників; використовувати отримані наукові знання для створення гендерносприятливого мікроклімату; усвідомлювати ідеї та ідеали гендерної паритетності як шлях до культурного саморозвитку.

Високий рівень професійної культури керівників навчальних закладів обох статей повинен характеризуватися повною сформованістю комплексу знань, умінь, навичок щодо функцій, видів, компонентів професійної культури. У таких керівників переважають внутрішні мотиви вибору професії: задоволення від праці, суспільна й особиста значущість професії, її творчий характер, можливість керівництва іншими людьми. Керівники з високим рівнем професійної культури здебільшого мають схильність до демократичного стилю керівництва, завжди прагнуть до демократичних рішень. У них превалюють внутрішні ціннісні орієнтації, власний духовний розвиток і саморозвиток, внутрішня гармонія. Ефективні керівники відмінно володіють гендерними засадами, основами гендерного менеджменту, уміннями використовувати відмінність, взаємодоповнення, рівність різної статі, уміннями визначати гендерну домінанту. Керівники з високим рівнем професійної культури відмінно знають і усвідомлюють гендерні стереотипи, вільно володіють шляхами їх подолання, здатні до рефлексії, саморозвитку, самооцінки, чітко розуміють і усвідомлюють важливе значення професійної культури для професійної діяльності, успішно працюють над удосконаленням власної професійної культури з урахуванням гендерних засад.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З’ясовано необхідність організації цілеспрямованої роботи щодо формування професійної культури майбутніх керівників на гендерних засадах у процесі їх фахової підготовки завдяки створенню пізнавальної, творчої атмосфери, відтворенню взаємоповаги та толерантності відносин між представниками різної статі. Сучасні управлінські технології потребують критичного переосмислення базових ціннісних установок у напрямі узгодження з фемінінними цінностями: здоровим консерватизмом, розумним компромісом, здібністю до відкритого управління, цілісному сприйняттю працівника в сукупності з його позаслужбовими обставинами життя.

Проблема врахування гендерних особливостей під час формування готовності керівника до управління навчальними закладами є важливою, актуальною та відкритою для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельник В. К. Керівниками не народжуються: управлінська підготовка керівника навчального закладу в системі підвищення кваліфікації / В. К. Мельник // Управління освітою. – 2003. – № 8. – С. 8–9.

2. Радугин А. А. Социология. Курс лекций / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – М. : 1996. – 208 с.

3. Силласте Г. Г. Гендерная ассиметрия как фактор карьерного роста женщин / Г. Г. Силласте // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 122–133.

4. Тупицына И. А. Гендерные стереотипы и жизненный путь человека / И. А. Тупицына // Практикум по гендерной психологи : учеб. пособие для высш. учеб. завед. ; под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 143 с.

5. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1997. – 640 с.

РЕЗЮМЕ

Мармаза А. И. Гендерная культура как составляющая профессиональной культуры руководителя учебного заведения.

В статье выделены разные аспекты (методологические, психолого-педагогические, культорологические, социологические) гендерного подхода к профессиональной деятельности; проанализировано состояние подготовки к управленческой деятельности руководителя учебного заведения с учетом гендерных основ; указаны основные отличия феномена «профессиональная культура» в связи с полом управленца; сформулировано понятие гендерной культуры руководителя как составляющей его социально-психологической культуры и указано на гендерные принципы формирования его культуры и названы гендерные основы формирования его культуры. Гендерные основы формирования профессиональной культуры руководителей представляют собой систему подготовки, которая включает овладение комплексом знаний о различиях (биологические, социальные, психолого-педагогические), гендерную доминанту; социокультурные и личностные традиционные гендерные стереотипы и способы их преодоления; принципы гендерного равенства и гендерного комплиментарности в современной организации.

***Ключевые слова**: руководитель учебного заведения, профессиональная культура руководителя, гендерный менеджмент, гендерная культура руководителя, гендерные основы формирования культуры управленца.*

SUMMARY

Marmaza O. Gender culture as a component of professional culture of a manager of educational institution.

It is mentioned in the article that in today arises an urgent necessity of solving the problem of forming the future managers' professional culture according to the general and humanistic principles.

The professional culture includes fundamental methodological, theoretical and practical training, special training, forming personal culture, independent creative activity. The manager's gender culture is a component of his social and psychological culture.

The separate aspects (methodological, psychological and pedagogical, cultural, sociological) of the gender approach to professional activity are distinguished in the article;

the state of problem of training the manager of educational institution to administrative activity taking into account the gender principles is analyzed; the basic differences of the phenomenon «professional culture» taking into account the manager's sex are distinguished; the concept of manager's gender culture is formulated and the gender principles of forming this culture are indicated.

The gender principles of manager's professional culture forming represent the system of training that includes the mastery of the complex of knowledge about distinctions (biological, social, psychological and pedagogical), the gender dominant; the sociocultural and personal gender traditional stereotypes and means of their overcoming; the principles of gender equality and gender complementarity in modern organization. The professional educational content of the gender principles envisages the realization of the goal: to know and understand the content of the principle of gender equality; to be able to create the gender portrait of employees; to use scientific knowledge for creation of gender favorable microclimate; to realize the ideas and ideals of gender parity as a way to cultural self-development.

In conclusion the need for organization of a focused development of future managers' professional culture on gender principles in the process of their professional training through the creation of informative, creative atmosphere, the reproduction of mutual respect and tolerant relations between the genders is emphasized. Modern management technology requires a critical rethinking of the basic values in the direction of harmonization with feminine values: healthy conservatism, a reasonable compromise, the ability to open control, holistic perception of the employee together with his life circumstances.

***Key words**: manager of educational institution, manager's professional culture, gender management, manager's gender culture, gender foundations of manager's culture forming.*

УДК 378.1.014.24

А. А. Сбруєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВІДКРИТИЙ МЕТОД КООРДИНАЦІЇ: ІНОВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті схарактеризовано ключові елементи та суб'єкти використання відкритого методу координації як інноваційного механізму управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти. Окреслено спільні цілі європейської освітньої політики, що визначені Лісабонською угодою, та індикатори досягнень у рамках програм «Освіта і професійна підготовка 2010», «Освіта і професійна підготовка 2020». Виявлено інноваційні підходи до організації співпраці та взаємного навчання як елемента відкритого методу координації. З'ясовано особливості впливу доповідей Європейської Комісії та Ради Європи як інформаційно-аналітичного забезпечення відкритого методу координації на формування політичної волі до змін у європейській вищій освіті.

***Ключові слова**: вища освіта, європейська інтеграція, Рада Європи, Європейська Комісія, відкритий метод координації, спільні цілі, індикатори, співпраця та взаємне навчання, доповідь.*

Постановка проблеми. Актуальність розгляду особливостей управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти зумовлена необхідністю формування в української освітньої громади чіткого уявлення про

перспективи, які можуть очікувати її після вступу нашої держави до Євроунії. Підкреслимо, що приєднання України до Болонського процесу слугувало важливим кроком до європеїзації вітчизняної вищої освіти, проявом якої стало, передусім, запровадження європейських академічних ступенів, кредитно-трансферної системи навчання, національної рамки кваліфікацій; розвиток міжнародної мобільності студентів і викладачів тощо. Однак, ціла низка інтеграційних процесів, що реалізуються виключно у країнах-членах ЄС, залишався досі поза увагою вітчизняних педагогів-науковців. Зокрема доцільним вважаємо з'ясування змістових і процесуальних характеристик європеїзації освітньої політики на новому етапі її розвитку, особливостей взаємовідносин держав-членів ЄС та наднаціональних структур у сфері вищої освіти. Особливий інтерес викликають у цьому контексті інноваційні підходи до розвитку європейської вищої освіти, що набули розвитку в рамках програми «Education and Training 2020». В умовах підписання Україною угоди про асоціацію з ЄС, новації в цій сфері можуть бути поширені й на нашу державу. З огляду на наведені міркування вважаємо за доцільне висвітлення особливостей управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельною базою для аналізу особливостей співпраці країн ЄС, що сформувалися впродовж останніх десятиліть у сфері вищої освіти, слугують як офіційні документи Євросоюзу, міжнародних організацій культурно-освітнього й соціально-економічного характеру, так і наукові розвідки представників широкого кола галузей знань.

Суттєва увага приділяється дослідниками механізмам розробки освітньої політики на наднаціональному, тобто загальноєвропейському, та національному рівнях. Зокрема, предметом спеціальних досліджень є проблеми перерозподілу повноважень між національним та наднаціональним рівнями влади (А. Амарал, Г. Де Боер, Й. Вітте, Ю. Ендерс, Е. Корбетт, К. Мусселін, Г. Нів [2], М. Вукасович [23], А. Горнітцька [11] та ін.); оцінка результативності наднаціональної та національної освітньої політики (П. Маассен [17; 18], У. Тайхлер [22] та ін.); відмінності в національних стратегіях освітньої політики в контексті загальноєвропейських освітньо-політичних ініціатив (М. Галєвські [9], М. Квієк [16] та ін.); порівняльний аналіз реформ у сфері вищої освіти (М. Коган, М. Бауер, А. Блейклі, М. Хенкель [14]) та ін. Підкреслимо, що з огляду на тематичні особливості названих вище аспектів розгляду проблеми, вони є предметом міждисциплінарних досліджень та є доробком фахівців у галузі політології, соціології, економіки, філософії, історії, права, порівняльної педагогіки вищої школи. Аналіз теоретичних і

технологічних аспектів відкритого методу координації освітньо-політичних ініціатив у європейському регіоні є предметом дослідження таких науковців, як Н. Алексіаду, Д.Фінк-Гафнер та Б.Ланге [1], Е.Герітір [12], А. Горнітцка [10], Р. Драченберг [5], Р. Кайзер та Х. Пранг [13],С. Крьогер [15], К. Радаеллі [19], С. Реджент [20], М. Темтік [21] та ін. У вітчизняній педагогічній думці особливості застосування відкритого методу координації в управлінні євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти не були предметом спеціального дослідження.

Метою статті є: характеристика ключових елементів і суб'єктів використання відкритого методу координації як інноваційного механізму управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Європейська спільнота має багаті традиції співробітництва в найважливіших сферах соціального та економічного життя. З підписанням у 1991 р. Маастрихтської угоди інтеграційні процеси в багатьох із них були легітимізовані. Однак співпраця у сфері освіти, зокрема вищої, завжди мала суттєві обмеження, що зумовлено низкою причин. По-перше, освіта, як і культура в цілому, усвідомлюється сучасним громадянським суспільством як вагомий чинник формування національної ідентичності, тому будь-які спроби «євроцентричних зазіхань» у цій сфері сприймаються національними громадами вкрай обережно. Саме небажанням втрати національної ідентичності пояснюють політологи провали у 1980-х рр. зусиль Європейської Комісії щодо активізації наднаціональної політики в досліджуваній сфері. По-друге, національні системи вищої освіти всіх європейських країн мають суттєву специфіку, характеризуються високим рівнем диверсифікації освітніх структур, що значно ускладнює спроби їх гармонізації в єдину європейську систему вищої освіти. По-третє, обмеження накладає сам текст Маастрихтської угоди, відповідно до статей якого (ст. 149, 150) повноваження ЄС у сфері освіти будуються за принципом субсидіарності, освітньо-політичні ініціативи не мають легітимного характеру на наднаціональному рівні. Нарешті, по-четверте, протягом тривалого часу була відсутня політична воля до здійснення євроінтеграційних зусиль у сфері вищої освіти, підкріплена переконливими економічними аргументами. Ретроспективний аналіз розвитку європейської освітньої політики дає підстави для твердження, що до 2000-х рр. євроінтеграційної політичної волі явно бракувало, оскільки політикумом, науково-професійною громадою та суспільством у цілому не усвідомлювалося повною мірою значення вищої освіти для розбудови конкурентоздатної економіки знань у загальноєвропейських масштабах.

Початком якісно нового етапу розвитку європейської освітньої політики стала розробка у 2000 р країнами-членами ЄС Лісабонської стратегії, у якій було поставлено за мету побудувати в регіоні до 2010 р. найбільш конкурентоздатну у сучасному глобалізованому світі економіку знань, що динамічно розвивається [8]. Вища освіта повинна була перетворитись у цьому контексті на світовий стандарт якості, що забезпечить країни ЄС якісною робочою силою та слугуватиме вагомою складовою європейської системи інноваційного розвитку. Аналіз цільових і змістових пріоритетів Лісабонської стратегії, а також наукових розвідок міжнародних експертів [2; 5; 10; 20] дозволяє констатувати, що саме переосмислення ролі вищої освіти в побудові економіки знань, її тісна прив'язка до вирішення проблем конкурентоздатності регіону спонукало національні уряди європейських країн до надання структурам ЄС мандату на гармонізацію національних систем вищої освіти в рамках підходів, визначених Маастрихтською угодою. Підкреслимо ще раз, що цією угодою визначено верховенство національних законодавств у освітній сфері, тому на наднаціональному рівні для координації зусиль держав можуть бути застосовані тільки інструменти «м'якої політики», що діють за принципом субсидіарності, тобто додатковості. У рамках Лісабонської угоди (ст. 37 та 38) таким інструментом був названий відкритий метод координації – ВМК (open method of coordination – OMC), що отримав після 2000-го року широке застосування в різних сферах діяльності ЄС. Ключовими елементами застосування ВМК у сфері вищої освіти стали такі:

- визначення спільних цілей діяльності та співпраця в їх реалізації відповідно до узгодженої програми та графіку;
- організація співпраці та взаємного навчання партнерів із метою визначення кращих практик для подальшого поширення;
- контроль і моніторинг імплементації спільних програм за допомогою системи індикаторів та орієнтирів;
- укладання інформаційних і аналітичних доповідей відповідно до чітко визначених індикаторів та орієнтирів.

Далі схарактеризуємо названі вище ключові елементи ВМК, що застосовуються у європейській освітній політиці.

Спільні цілі країн ЄС щодо розвитку освіти в контексті Лісабонської стратегії було визначено в програмі «Освіта та професійна підготовка 2010» (Education & Training 2010 – ET 2010) у Стокгольмі у 2001 р. Партнери по співпраці окреслили провідні пріоритети, що становили спільний інтерес:

- підвищення якості та ефективності освітніх систем у країнах ЄС:

- забезпечення загального доступу до освіти;
- підвищення привабливості європейської освіти для студентів з інших регіонів світу [3].

У 2003 р. було визначено головні індикатори досягнення спільних цілей освітньої політики ЄС до 2010 р. Ними стали:

- зменшення щонайменше наполовину рівня відсіву учнів загальноосвітньої школи порівняно з 2000 роком та досягнення загальноєвропейського рівня відсіву не більше 10 % від загальної кількості учнів;
- зниження щонайменше наполовину гендерного дисбалансу випускників ВНЗ у галузі математики, природничих наук та ІКТ-технологій і забезпечення одночасно значного зростання загальної кількості випускників ВНЗ названих спеціальностей порівняно з 2000 роком;
- підвищення у країнах ЄС загального рівня освіченості населення. У середньому кількість громадян 25–64-річного віку, що здобуває щонайменше середню освіту, має досягти 80 %;
- скорочення щонайменше наполовину кількості учнів 15-річного віку, що мають низький рівень досягнень у галузі мовної, математичної та природничо-наукової грамотності;
- загальний обсяг дорослого працюючого населення, що бере участь у системі неперервної освіти, має досягти щонайменше 15 %.

Визначення названих вище індикаторів досягнень було доволі складною справою та потребувало, як свідчать експерти, шести засідань Ради з питань освіти ЄК для узгодження різних позицій національних держав із цього приводу. Протягом наступних років індикатори та орієнтири виміру досягнень у наднаціональних освітньо-політичних ініціативах продовжували бути предметом розгляду й удосконалення [5, 9].

Питання співпраці та взаємного навчання в межах програми ЕТ 2010 стали предметом розгляду Європейської Комісії, починаючи з другої половини 2001 р. ЄК було сформовано дев’ять робочих груп, метою яких стало, по-перше, «визначення пріоритетних потреб і цілей співпраці, ознайомлення з існуючим прогресивним досвідом розвитку національних освітніх систем та укладення його реєстру, розробка попереднього переліку індикаторів моніторингу прогресу наднаціональних освітньо-політичних ініціатив і досягнення консенсусу щодо питань співпраці між усіма зацікавленими сторонами» [6]. По-друге, комісії зосередилися на обміні позитивним досвідом та його поширенні між експертними громадами. Суб’єктами міжнародного співробітництва на початкових етапах його

здійснення були виключно представники країн-членів ЄС та фахівці ЄК. Поступово до участі в роботі комісій були залучені представники країн-кандидатів до вступу в ЄС, а також широке коло партнерських організацій.

У 2004 р. представниками країн-учасниць програми було висловлено готовність до подальшого розвитку співробітництва та збагачення форм взаємного навчання. Результатом реалізації таких інтенцій стало запровадження ЄК нового етапу програми ЕТ 2010 на засадах кластерного підходу, що передбачав залучення до взаємодії більш широкого кола суб'єктів, зокрема представників країн-членів ЄС, експертів ЄК і громадських організацій. Кластери перетворилися на платформи для обговорення й поширення інноваційного досвіду в кожній із конкретних спеціалізованих сфер, на яких вони спеціалізувалися.

Планування та організацію діяльності кластерів, координацію їх зусиль, контроль та аналіз результатів діяльності здійснювала Координаційна група програми ЕТ 2010 (ETCG). Кращі національні практики, виявлені ETCG, ставали предметом аналізу в доповідях, що поширювалися для вивчення міжнародними фаховими громадами.

Доповіді, що укладаються фахівцями РЄ та ЄК і розповсюджувані від імені цих структур, передбачають, по-перше, щорічне інформування про результати досягнень країнами-членами Євроунії чітко визначених індикаторів, наведених нами вище; по-друге, щодворічний порівняльний аналіз прогресу країн у виконанні програми ЕТ 2010. Ознайомлення з текстами щорічних (2004–2010) та щодворічних (2004, 2006, 2008, 2010) доповідей дозволяє констатувати наявність відмінних підходів до їх укладання: останні є більш аналітичними та прогностичними, подача матеріалу має більш систематизований та інтегрований характер. Відмінності пояснюються, безумовно, цільовим призначенням доповідей: перші слугують інформуванню широкого загалу, а другі – розробці середньо-термінових стратегій розвитку відповідної ланки освіти або освітньої системи в цілому.

Завершення програми ЕТ 2010 дало можливість міжнародному загалу підвести певні підсумки. Оскільки найбільш об'єктивно можна оцінити досягнення цілей, що мають кількісний вимір, предметом аналізу стали показники за індикаторами, про які йшлося вище. Абсолютна більшість із них не була реалізована повною мірою. Можна говорити про успіх лише у збільшенні на 15 % порівняно з 2000 роком кількості випускників вишів із математики, природничих наук та ІКТ-технологій [6]. Недосягнення успіху в інших аспектах програми слугувало спонукою для продовження розбудови європейського освітнього простору в межах

програми – ЕТ 2020. Її розробники висловили прихильність до ідеї Європи знань, запропонувавши досягти цієї цілі шляхом гармонійного, сталого та інклюзивного розвитку регіону (smart, sustainable and inclusive growth). Провідними пріоритетами програми ЕТ 2020 було названо такі:

1. Реальний розвиток неперервної освіти та академічної мобільності.

2. Підвищення якості й ефективності освіти та професійної підготовки.

3. Сприяння прояву соціальної справедливості, рівності та активного громадянства.

4. Підвищення рівня творчості, інноваційності та підприємливості на всіх рівнях освіти та професійної підготовки [7].

Індикаторами досягнень у сфері освіти на наступні 10 років, згідно з рішенням, прийнятим ЄС у 2009 р., було визначено такі:

- щонайменше 95 % дітей від 4-річного віку до вступу в школу повинні відвідувати заклади дошкільної освіти;
- частка 15-річних школярів із незадовільним рівнем мовної, математичної та природничо-наукової грамотності повинна бути нижчою за 15 %;
- частка учнів, що передчасно переривають освіту та професійне навчання повинна бути нижчою за 10 %;
- щонайменше 40 % населення у віці 30–34 роки повинні мати вищу освіту;
- у середньому до 15 % дорослого населення (вікова група від 25 до 64 років) повинні бути долучені до системи неперервної освіти [4].

Важливим механізмом реалізації програми ЕТ 2020 був названий відкритий метод координації, що повинен діяти відповідно до таких принципів:

- забезпечення міжсекторального та транспарентного підходів до організації взаємодії і взаємонавчання партнерів у європейському просторі неперервної освіти;
- регулярний і системний характер моніторингу результатів взаємодії, що мають стійкий і зрозумілий характер;
- залучення до взаємодії всіх релевантних європейських агенцій, мереж і міжнародних організацій,
- розвиток крос-секторальної взаємодії між секторами вищої освіти, працевлаштування, підприємництва, соціальної політики, молодіжної політики та культури. Спрямованість такої взаємодії на досягнення

синергії у рамках трикутника знань між освітою дослідженнями та інноваціями;

- забезпечення тісного взаємозв'язку між процесами інноваційного розвитку вищої освіти, що здійснюються в рамках програми ЕТ 2020, Болонського процесу та Копенгагенського процесу;
- розвиток нових форм мережевої взаємодії як зі структурами в рамках ЄС, так і з іншими міжнародними інституціями й організаціями, що можуть бути корисними в досягненні поставлених цілей;
- розвиток політичного діалогу з країнами партнерами з метою залучення нових ідей і здійснення порівняльних досліджень у сфері вищої освіти [4].

Досвід попереднього етапу розвитку європейської освітньої політики (програми ЕТ 2010) дозволив європейським експертам чітко окреслити прийоми реалізації (working methods) ВМК на наступне десятиліття. Такими прийомами в рамках реалізації програми ЕТ 2020 повинні стати: поділ періоду дії програми на робочі цикли та визначення пріоритетів кожного циклу; конкретизація програм співпраці (визначення обов'язків партнерів щодо взаємного навчання, робочих графіків і запланованих результатів); підведення підсумків співробітництва у спільних доповідях РЄ та ЄК у кінці кожного циклу; моніторинг подальшого застосування здобутих результатів у практиці роботи систем вищої освіти країн-партнерів співробітництва.

Порівняльний аналіз ключових елементів ВМК, що застосовується у рамках реалізації програм ЕТ 2010 та ЕТ 2020 (спільні цілі, співпраця та взаємне навчання, індикатори, доповіді), дозволяє дійти висновку про суттєвий прогрес, досягнутий у розробці цієї інноваційної управлінської технології: цілі та індикатори досягнень набули значно більш конкретного та гнучкого характеру, відповідають інтересам і можливостям кожної країни-учасниці; співпраця характеризується більшою системністю та професіоналізмом; доповіді укладаються у більш прозорий спосіб; результати співпраці набувають зрозумілого та транспарентного характеру.

Важливим аспектом розгляду досліджуваної проблеми є аналіз особливостей взаємодії суб'єктів формування європейської освітньої політики (у даному контексті – суб'єктів реалізації ВМК) на наднаціональному та міжнаціональному рівнях. Головними суб'єктами цього процесу на наднаціональному рівні є Європейська Комісія та Рада Європи. У рамках такої констатації вважаємо за необхідне відзначити існування широкої дискусії фахівців щодо функцій, виконуваних цими наднаціональними структурами. Достатньо поширеною є точка зору, згідно з якою провідну роль у реалізації

функцій ВМК у сфері освіти відіграє РЄ, оскільки саме вона приймає рішення щодо визначення спільних цілей розвитку освітніх систем у європейському регіоні, індикаторів досягнень і результатів реформаційних ініціатив наднаціонального рівня. ЄК ж виконує лише допоміжну функцію, організаційно сприяючи країнам-членам у спільному навчанні [5, 12].

Згідно з іншою точкою зору роль ЄК у застосуванні ВМК у сфері освіти є значно більш вагомою, оскільки саме ця організація визначає ідеологічні підходи, що реалізуються через ВМК у європейській освітній політиці [1; 10]. Експерти-політологи стверджують, що європейська освітня політика має два домінуючих вектори: економічний і соціальний. Економічний вектор націлений на реалізацію намірів європейської спільноти щодо побудови глобально конкурентоздатної економіки (economic Europe). Соціальний вектор освітньої політики пов'язаний із ідеєю забезпечення загального доступу до якісної освіти, тобто запровадження стандартів соціальної Європи (social Europe) у всіх країнах-членах ЄС. Обидва вектори взаємно доповнюють один одного, відбувається їх гармонізація, хоча насправді, як стверджують деякі фахівці, у ЄК віддають перевагу економічним пріоритетам, що реалізуються на засадах неолібералізму та нового менеджеризму [1].

Головними суб'єктами впливу на європейську освітню політику на міжнаціональному рівні є уряди держав-членів Євроунії, що залучають до участі у співробітництві та взаємному навчанні широкі експертні громади. Тривалий досвід участі національних експертних громад у різних формах взаємного навчання дозволив фахівцям говорити про існування різних типів взаємодії та стилів навчання, що відображають попередньо існуючі в рамках ЄС міждержавні взаємини. На думку дослідниць Н. Алексіаду, Д. Фінк-Гафнер та Б. Ланге, упродовж першого десятиліття застосування ВМК у європейській освітній політиці мали місце чотири типи стилів взаємодії: «взаємний», «конкурентний», «поверховий» та «імперський» [1, 349–350]. Принципова характеристика того чи іншого національного стилю взаємодії залежить, передусім, від політичної та економічної позиції країни в рамках ЄС. Однак у кожному окремому аспекті взаємодії стиль може бути скоректованим залежно від актуальних потреб розвитку національної освітньої системи. Обсяг статті не дає змоги більш конкретного розгляду названих вище стилів взаємодії, що може бути цікавим для українських фахівців.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Характеристика ключових елементів і суб'єктів реалізації ВМК як механізму управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти (програми ЕТ 2010/20) дає підставу для визначення інноваційних підходів, що є характерними для

нього. Такими підходами на рівні визначення спільних цілей є, передусім, поєднання інтересів економічного та соціального розвитку регіону (economic Europe and social Europe). Важливою тенденцією є врахування у процесі цілевизначення як інтересів регіону в цілому (суб'єктом ініціативи виступають наднаціональні структури), так і інтересів окремих країн. Відбувається зустрічний рух реформаційних ініціатив як «згори-вниз», так і «знизу-вгору».

На рівні визначення індикаторів досягнень позитивною тенденцією вважаємо врахування можливостей кожної країни-члена ЄС, тобто надання індикаторам гнучкого диференційованого характеру. Усе більшу роль у системі індикаторів досягнень посідає вища освіта, роль якої в забезпеченні конкурентоздатності Європи усвідомлюється суспільством як пріоритетна.

У розвитку співпраці та взаємного навчання новацією стало запровадження кластерного підходу, що передбачає залучення до взаємодії більшого кола суб'єктів, зокрема представників країн-членів ЄС, експертів ЄК і громадських організацій, що представляють інтереси всіх зацікавлених у якісній освіті сторін. Важливим вважаємо формування європейської експертної спільноти та європейських мереж у сфері вищої освіти, що стали чинником формування європейського простору досліджень проблем вищої освіти.

Інформаційно-аналітичне забезпечення процесу розвитку європейської освітньої політики здійснюється через систему доповідей РЄ та ЄК, що слугують вагомим стимулом добровільного запровадження країнами-членами ЄС рекомендованих реформаційних перетворень. Аргументи щодо необхідності запровадження змін, побудовані на міжнародних порівняльних дослідженнях, формують політичну волю національних урядів до прийняття узгоджених рішень.

Подальші дослідження проблеми передбачають виявлення позитивних і негативних наслідків європеїзації освітньої політики для країн-членів ЄС, формулювання рекомендацій щодо участі України у процесах європейської інтеграції у сфері вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alexiadou N. Education policy convergence through the open method of coordination: theoretical reflections and implementation in «old» and «new» national contexts / N. Alexiadou, D. Fink-Hafner, B. Lange // European Education Research Journal. – 2010. – Vol. 9, № 3. – P. 345–358.

2. Amaral A. European integration and the governance of higher education and research / A. Amaral, G. Neave, Ch. Musselin, P. Maasen. – Dordrecht : Springer, 2009. – 309 p.

3. Council of the European Union. Report from the Education Council to the European Council «The concrete future objectives of education and training systems», 2001. – 5680/01

EDUC 18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.consilium.europa.eu/.../05980.en1.html.

4. Council of the European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) // Official Journal of the European Union, of 28.5.2009.– P. 2–10.

5. Drachenberg R. The Open method of coordination in European Education and Training Policy: New forms of integration through soft policy-making / R. Drachenberg. – Institute of European Studies, Brussels. – 2008. – 30 p.

6. European Commission. Education and training 2010: The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. – Brussels, 2004. – 42 p.

7. European Commission. Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2010/2011 // Commission staff working document, 2011. – 192 p.

8. European Council. Presidency conclusions Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm.

9. Galevski M. The EU 2020 Higher Education Attainment target: a critical assessment with a focus on a case of Macedonia / M. Galevski // EIHER-WBC Working Paper Series. – Working Paper № 2013-2, March 2013. – 28 p.

10. Gornitzka A. The Open Method of Coordination as practice - A watershed in European education policy? / A. Gornitzka // ARENA Working Papers – 2006. – № 16. – P. 1–58.

11. Gornitzka A. Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation / A. Gornitzka, M. Kogan and A. Amaral eds. − Dordrecht : Springer, 2007. – 380 p.

12. Heritier A. New modes of governance in Europe: policy making without legislating? / A. Heritier (eds) // Common Goods: Reinventing European and International Governance. – Boulder, CO : Rowman and Littlefield, 2002. – P. 185–206.

13. Kaiser R. Managing diversity in a system of multi-level governance: The open method of coordination in innovation policy / R. Kaiser, H. Prange // Journal of European Public Policy. – 2004. – 11 (2). – P. 249–266.

14. Kogan M. Transforming Higher Education: A Comparative Study / M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie, M. Henkel. – Dordrecht : Springer, 2006 – 240 p.

15. Kröger S. The Open Method of Coordination: Underconceptualisation, Overdetermination, De-politicisation and Beyond [Електронний варіант] / S. Kröger // What We Have Learnt: Advances, Pitfalls and Remaining Questions in OMC // Research, European Integration Online Papers(EIoP), Special Issue. – 2009. – № 1 (13), Art. 5. – Режим доступу :
http://eiop.or.at/eiop/texte/2009-005a.htm.

16. Kwiek M. Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities / M. Kwiek // Science and Public Policy. – Vol. 39, № 5. – P. 641–654.

17. Maassen P. Change dynamics and higher education reforms: effects in education, research, governance and academic profession / P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, B. Stensaker, A. Vabø, M. Vukasović // Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics. – Sense Publishers, 2012. – P. 1–20.

18. Maassen, P. The Knowledge Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications / P. Maassen, B. Stensaker // Higher Education. – 2010. – Vol. 61, No. 6. – P. 757–769.

19. Radaelli C. M. Europeanization, policy learning, and new modes of governance / C. M. Radaelli // Journal of Comparative Policy Analysis. – 2008. – № 10 (3). – P. 239–254.

20. Regent S. The open method of coordination: a new supranational form of governance? / S. Regent // European Law Journal. – 2003. – № 9 (2). – P. 190–214.

21. Tamtik M. Rethinking the open method of coordination: mutual learning initiatives shaping the European research enterprise / M. Tamtik // Review of European and Russian Affairs. – 2012. – № 7 (2). – P. 3–21.

22. Teichler U. The Changing Patterns of the Higher Education Systems in Europe and the Future Tasks of Higher Education Research / U. Teichler // Higher Education Forward Look: Relations between Higher Education and Society. – Strasbourg : European Science Foundation, 2007. – P. 79–103.

23. Vukasović M. European Integration in Higher Education in the Western Balkan Countries / M. Vukasović // EIHER-WBC Working Paper Series. – Working Paper №. 1, October 2012. – 46 p.

РЕЗЮМЕ

Сбруева А. А. Открытый метод координации: инновационный механизм управления евроинтеграционными процессами в сфере высшего образования.

В статье охарактеризованы ключевые элементы и субъекты применения открытого метода координации как инновационного механизма управления евроинтеграционными процессами в сфере высшего образования. Определены общие цели европейской образовательной политики, задекларированные в Лиссабонском соглашении, индикаторы достижений, реализуемые в рамках программ «Образование и профессиональная подготовка 2010», «Образование и профессиональная подготовка 2020». Выявлены инновационные подходы к организации сотрудничества и взаимного обучения как элемента открытого метода координации. Выяснены особенности влияния докладов Европейской Комиссии и Совета Европы как информационно-аналитического обеспечения открытого метода координации на формирование политической воли к изменениям в европейском высшем образовании.

***Ключевые слова**: высшее образование, европейская интеграция, Совет Европы, Европейская Комиссия, открытый метод координации, общие цели, индикаторы, сотрудничество и взаимное обучение, доклад.*

SUMMARY

Sbruieva A. Open Method of Coordination: an innovative mechanism for governing the processes of European integration in the sphere of higher education.

The article is devoted to the analysis of the key elements and subjects of the Open Method of Coordination (OMC) as an innovative governance mechanism in the process of European higher education integration. The Lisbon Strategy objectives of the European education policy, indicators and benchmarks of the programs "Education & Training 2010", "Education & Training 2020" are characterized. Innovative approaches to pear learning as an element of the OMC are identified. The impact of information and analytical support for the OMC on the formation of the political will for change in European higher education is clarified.

It is proved that an important trend in the definition of common objectives of European education policy is the consideration of interests of the region as a whole and each country individually. The use of the OMC enabled oncoming traffic of reform initiatives: a combination of «top-down» (the Council of Europe and European Commission as subjects of initiatives) and «bottom-up» (initiated by individual countries). The indicators and benchmarks of the programme «Education and Training 2020» are proved to be flexible and differentiated according to the characteristics of each EU member state.

The peculiarities of the cooperation and pear learning, in particular the use of the cluster approach, which allows to attract to the interaction a wide range of stakeholders, especially representatives of political, educational and scientific communities of the EU Member States, the EC experts and non-governmental organizations are characterized.

It is determined that the information and analytical support of European education policy development through the system of CE and EC reports provides considerable incentive for voluntary implementation by the EU member states of education transformations recommended by the Council of Europe and European Commission. The CE and EC reports are international comparative studies that include serious arguments, form the political will of national governments to implement reforms on the basis of agreed solutions.

***Key words**: higher education, European integration, the Council of Europe, European Commission open method of coordination, common objectives, indicators and benchmarks, cooperation and pear learning activities, report.*

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 376:616.896-053.5

М. А. Гужва
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ НА ЕТАПІ ЇХ АДАПТАЦІЇ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблеми інклюзивного навчання дітей із психофізичними порушеннями. Акцентовано увагу на важливості встановлення відмінності процесу інклюзивної освіти дітей з аутизмом від процесу включення в загальноосвітній простір дітей з іншими психофізичними порушенням. Автором узагальнено особливості учнів з аутизмом, які мають враховувати педагоги на перших етапах навчання цих дітей у загальноосвітніх навчальних закладах. Визначено специфічні вимоги до пристосування оточуючого середовища для комфортного перебування учнів із зазначеною нозологією в навчальному закладі й особливості індивідуального підходу. Обґрунтовано необхідність застосування спеціальних методик і методів корекційної роботи з цією категорією дітей.

Ключові слова: інклюзивне навчання, психофізичні порушення, специфічні розлади, розлади аутичного спектру.

Постановка проблеми. Освіта дітей із розладами спектру аутизму на сьогодні є однією з найбільш актуальних проблем у системі всієї освіти. Ця проблема нагальна через низку причин, а саме: значне збільшення кількості дітей із цим порушенням розвитку, несвоєчасна діагностика, низька обізнаність педагогів про проблему в цілому.

У системі державної підтримки цих дітей передбачене їх навчання не тільки в системі спеціальної освіти, а й їх інклюзивне навчання. Ця форма навчання запроваджена нещодавно. Її здійснюють учителі без спеціальної (дефектологічної) підготовки. Тому це зумовлює великі труднощі в організації навчання дітей з аутичним спектром порушень.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема організації інклюзивного навчання дітей із різними особливими освітніми потребами притаманна не тільки нашій країні.

Як засвідчив аналіз наукової літератури, проблемі інклюзивного навчання присвячені дослідження багатьох науковців у різних країнах світу: США, Канаді, Великобританії, Скандинавських країнах, Австралії, Нідерландах та Новій Зеландії (К. Баллард (Ballard, 1999); Л. Бартон (Barton, 2001); К. Чрістенсен і Ф. Різві (Christensen & Rizvi, 1996); М. Роуз і М. Дж. МакЛоглін (Rouse & McLaughlin, 2000); С. І. Вейд (Wade, 2000)) [11; 12; 13; 16; 17].

Науково-теоретичну базу розвитку й упровадження інклюзивної освіти в нашій країні розробляє Інститут спеціальної педагогіки, який є

науковою установою у складі Національної академії педагогічних наук України. На сьогодні розроблено Інститутом та затверджено Міністерством освіти і науки України навчально-методичні посібники для педагогів і батьків, які спрямовані на покрашення якості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (А. А. Колупаєвої, Т. В. Скрипник, Л. О. Савчук, С. В. Литовченко та ін.) [3; 4]. У працях Т. В. Скрипник, Д. І. Шульженко, А. П. Чуприкова, І. А. Марценковського та інших авторів наводяться дані про результативність і ефективність подолання аутичних порушень у дітей з зазначеною нозологією в різних сферах допомоги (медичній, педагогічній тощо) [6; 8; 9; 10].

Проте, огляд психолого-педагогічної літератури дозволив встановити, що проблема організації інклюзивного навчання дітей з аутизмом є складною та малодослідженою.

Вивчення стану практики допомоги дітям з розладами спектру аутизму, засвідчило, що на даний момент не кожен практичний психолог, учитель, навіть якщо він і має значний досвід роботи, достатньо обізнаний зі специфікою роботи з такою складною категорією дітей, як аутичні діти.

Мета статті – здійснити огляд психолого-педагогічної літератури та визначити особливості дітей з аутизмом, які мають враховувати педагоги на етапі їх адаптації до інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. В останні роки особливу увагу науковців і практиків привертають питання етіології аутизму й питання навчання та виховання дітей з розладами спектру аутизму. Досліджуючи питання етіології аутизму, вчені визначили, що аутизм – це не захворювання, а комплекс розладів розвитку нервової системи, тобто порушення самого розвитку. Встановлено, що дефект у сенсорній системі, яка відповідає за сприймання зовнішніх стимулів, змушує дитину гостро реагувати на одні прояви зовнішнього світу й майже не помічати інші. Дуже часто дитина з аутизмом уникає всього оточуючого, намагаючись сховатися від нестерпного для неї потоку вражень. Аутизм відокремлює людину від світу міжособистісних відносин, робить неспроможним досліджувати навколишнє середовище, і залишається у своєму маленькому світі [10].

Є. С. Іванов, Л. Н. Дем'янчук, Р. В. Дем'янчук зазначають, що діти з аутизмом, на відміну від дітей з іншими видами розладів (наприклад, з розумовою відсталістю) можуть успішно навчатися за звичайною шкільною програмою в інклюзивних класах або групах [2]. Включення дітей з аутизмом у масову освітню систему в дошкільному та шкільному віці може значною

мірою впливати на їх розвиток, покращувати рівень мовних і комунікативних навичок, соціальних навичок та інтелектуального розвитку дитини.

У публікаціях Т. В. Скрипник, Д. І. Шульженко В. В. Тарасун, Г. М. Хворової, К. О. Островської та ін. стверджується, що в більшості дітей з аутизмом збережений інтелект, гарна механічна пам'ять, нормальне зорове сприйняття, що дозволяє їм успішно засвоювати навчальний матеріал. Деякі аутичні діти можуть бути математичними геніями, інші дуже гарно малюють (це ті діти, у яких немає проблем з дрібною моторикою). Серед аутичних дітей є діти, які мають здібності й інтереси в різних специфічних галузях, і це може доволі гарно вписуватися в межах шкільної програми.

Проте, науковцями виявлено низку специфічних порушень, що можуть зумовити труднощі навчання цих дітей. На нашу думку, як процес адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища під час зарахування їх до школи, так і безпосередньо процес навчання та виховання цих учнів буде перебігати більш успішно, якщо педагоги будуть ураховувати ці особливості розвитку. Зупинимося на них більш детально.

У працях наведених вище авторів зазначено, що аутичні риси та проблеми сприймання можуть бути серйозною проблемою під час навчання цих дітей у школі. Труднощі у встановленні контакту з однолітками, поверхові та специфічні міжособистісні відносини можуть бути причиною соціальної відчуженості, як з боку однокласників, так і з боку вчителів. Дитина, яка ігнорує інтереси однолітків і характеризується занадто надокучливою поведінкою, може стати ізгоєм у класі. Такі діти стають для вчителя «неприємним стимулом», «ненормальними», «незносними». Прояви неадекватної поведінки, навіть у самій легкій формі (викрикування в класі, розгойдування на стільці), може дратувати вчителя і заважати вести урок, не говорячи вже про такі більш серйозні проблеми поведінки, як агресія та аутоагресія.

Вивчення дітей, проведене К. С. Лебединською, О. С. Нікольською, В. М. Башиною, дозволило встановити, що аутичним дітям притаманні різноманітні мовні порушення [5; 7]. Перше, що характеризує усне мовлення цих дітей, це наявність ехолалії, друге – це наявність великих проблем із прагматикою (правильне використання мови), семантикою (обмежений словниковий запас) і морфологією (синтаксис і граматика). Слід зауважити, що часто відмічаються порушення в просодиці та інтонації (скандоване мовлення, вокалізація). Дитина може говорити монотонно, не вміти використовувати питальну інтонацію, а також під час розповіді постійно жестикулювати. Вивчення писемного мовлення довело, що багато

дітей з аутизмом дуже швидко здобувають навички читання, проте в більшості випадків вони не розуміють суті прочитаного.

Було визначено, що крім комунікативних і мовних розладів діти з аутизмом мають порушення в сенсорному сприйманні та обробці сенсорних стимулів [8]. Ці порушення можуть стати причиною тривоги або призвести до істерик, агресії та крику. Присутність великої кількості учнів у класі або перебування в обмеженому просторі можуть посилити в аутичної дитини бажання уникнути дотикових контактів. Навіть випадкове торкання однокласника або вчителя, може бути розцінене аутичною дитиною як напад на неї та може викликати неадекватну реакцію. Більшість дітей з аутизмом дуже сильно та хворобливо реагують на шум і голосні звуки.

У дослідженні таких авторів, як Т Хашімото (T. Hashimoto), Р. Дж. МакКлелланд (R.J. Mc.Clelland), Д. Г. Ойре (D.G. Eure) та ін. визначено, що сенсорні проблеми часто супроводжуються недорозвитком моторики та труднощами, що пов'язані з координацією рухів. Діти дуже важко відчувають межі свого тіла та не усвідомлюють власне місцезнаходження в просторі й не можуть повною мірою виконувати моторні рухи на уроках фізкультури та праці [1; 14; 15].

Відсутність гнучкості мислення у дітей з аутизмом утруднює їх можливість пристосовуватися до змін, виправляти помилки, сприймати критику та невдачі. Труднощі в абстрактному мисленні, розумінні прочитаного, у пошуках способів для рішення проблем, викладенні висновків і власної точки зору, неорганізованість – усе це може призвести до поганої навчальної успішності, пригніченості та депресії.

На нашу думку, педагоги загальноосвітніх навчальних закладів після зарахування дитини з аутичними порушеннями в школу для прискорення процесу їх адаптації до шкільного середовища мають ураховувати зазначені вище специфічні особливості. Вони повинні розуміти, що звичайні умови навчання цим дітям не підходять, їм потрібна інша модель організації навчального процесу.

Педагогу слід бути обізнаним щодо сучасних поглядів на проблему аутизму, мати бажання постійно розширювати межі своїх знань, бути постійно в пошуках додаткових знань у цій сфері. Співпраця, партнерство, тісна взаємодія батьків і вчителів є основою успіху дитини з аутизмом у школі. У навчальному закладі потрібно створити низку соціальних умов з урахуванням потреб дітей з аутизмом, що на нашу думку, створить комфортні умови перебування дитини в навчальному закладі, значно прискорить процес адаптації молодшого школяра з розладами спектру аутизму до школи.

Зокрема, організація процесу навчання дітей з аутизмом може базуватися на зарубіжній методиці TEACCH. У змісті цієї методики передбачено структурування приміщення (виділення зон для навчання, гри, відпочинку), і структурування часу, і використання візуальних підказок (розкладу дня, тижня, правил поведінки, підказок) [8; 10].

Під час організації навчання та виховання, ураховуючи сенсорну дезінтеграцію дітей з аутизмом, потрібно вдатися до відповідного пристосування оточуючого середовища для комфортного перебування в ньому учнів із зазначеною нозологією: для зменшення гіперчутливості дитини до яскравого світла – заміна флуоресцентних ламп на звичайні; для зменшення акустичної гіперчутливості дозволити дитині одягати навушники в певні моменти, коли у класі високий рівень шуму; якщо вестибулярна стимуляція стабілізує та заспокоює дитину дозволити для балансування замість стільця (крісла) сидіти на м'ячі.

Педагоги у своїй роботі мають ураховувати, що дитина з аутизмом потребує більшої індивідуальної уваги, допомоги, скеровування, підказок. Особливо слід наголосити на особливих вимогах до комунікативних умінь учителя. Він повинен висловлюватися чітко, повільно й без складних мовних конструкцій.

Одночасно із цим, дитині з аутизмом потрібно давати менше навчальних завдань і послідовно розбивати їх на менші кроки-дії, подавати їх у відповідній сенсорній модальності, а також відводити більше часу на виконання завдань. Актуальним для цих дітей є використання допоміжних технологій, зокрема, комп'ютерів і планшетів.

Учителі мають бути обізнаними в тому, що під час маніфестації дитиною аутистичних проявів (кружляння, розхитування, аутостимуляція, стереотипне виконання дій, вокалізація, ехолалія тощо) або в разі потрапляння дитини в стресову ситуацію їй потрібно запропонувати побути деякий час у більш спокійному середовищі. При цьому вчитель передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання (асистенту), а сам продовжує урок, і в жодному разі не коментує та не обговорює з іншими учнями проблемний випадок з аутичною дитиною, не проявляє власних емоцій. Проте, якщо хтось з учнів інклюзивного класу бажає з'ясувати для себе особливості поведінки такої дитини, то вчитель лаконічно, доступно й толерантно має пояснити дітям проблемну ситуацію.

Попри всі ці специфічні заходи та підходи важливо пам'ятати, що головним у навчанні дитини, у якої діагностують аутизм, є те, що навчання має проходити тільки в позитивній атмосфері. До аутичної дитини постійно

звертатися, заохочувати до спілкування, посміхатися. Слід постійно пам'ятати, що не можна брати її речі та змінювати щось на робочому столі, не провокувати її до неадекватних дій і поведінки, що може зробити дитину посміховиськом у колективі однолітків та змусити страждати. Дитину з аутизмом потрібно постійно хвалити, навіть за найменші успіхи та робити акценти на сильні сторони учня. Під час навчання монотонні та нудні моменти в навчанні потрібно урізноманітнити, тому що діти з аутизмом не сприймають знання, які їм не цікаві.

Усі учасники навчального процесу (учителі, учні класу, їхні батьки, шкільний персонал) мають розуміти їхні психічні особливості, а також те, що особлива дитина має такі самі права, що й дитина з нормальним розвитком. Проте навчальну програму вона зможе опанувати, тільки із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів навчання й виховання. Аутична дитина має почувати себе в безпеці й усвідомити, що з боку колективу дітей і дорослих, з якими вона щодня навчається в класі, не виходить загроза й вона не відчуває тривоги та напруження. Це можливо, якщо оточуюче середовище буде пристосоване для комфортного перебування учня із зазначеною нозологією в інклюзивному класі. Толерантність і повага до такої дитини принесе свої результати в майбутньому.

Висновки. Отже, спектр аутичних порушень – це спектр багатоманітних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, ядерним і загальним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання, боязнь вступати в будь-який контакт. Коли ці недоліки долаються, для дитини відкриється пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя.

Науковий аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми інклюзивного навчання дітей з аутизмом дозволив дійти висновку, що на даному етапі розвитку педагогічної науки це питання остаточно не вирішено й вимагає першочергової уваги. Процес інклюзивної освіти дітей з аутизмом може суттєво відрізнятися від включення в загальноосвітній простір дітей з іншими психофізичними порушеннями. Такі характерні особливості, як відсутність балансу в інтеграції сенсорних стимулів, недорозвиток мовних навичок, моторні порушення, занадто велика прив'язаність до одноманітних дій та вузьке коло інтересів можуть бути великою перепоною для включення дитини з аутизмом у колектив інклюзивного класу, незалежно від рівня розумового розвитку або академічних здібностей.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження встановлено, що процес інклюзивного навчання аутичної дитини, особливо на перших етапах її адаптації до шкільного середовища потребує злагодженої роботи

педагогічного колективу, використання специфічних заходів і підходів, методик і методів у корекційній роботі, які враховують особливості дітей з аутизмом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Детский аутизм. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. учеб. заведений / Сост. Л. М. Шипицына. – СПб., 2001. – 368 с.

2. Иванов Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – СПб. : Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.

3. Колупаєва А. А. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова ; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2010. – 17 с.

4. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ, 2011. – 274 с.

5. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М., 1991. – 346 с.

6. Марцинковский И. А. Очерки детской психиатрии. Аутизм : учеб. пособие для спец. в обл. оханы псих. здоровья детей / И. А. Марцинковский, И. Я. Пинчук. – К. : НейроNEWS, 2014. – 280 с.

7. Никольская О. С. Аутистичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 342 с.

8. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 367 с.

9. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Л. : М., 2012. – 200 с.

10. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 381 с.

11. Ballard K. Inclusive education: International voices on disability and justice / K. Ballard. – London : Falmer Press, 1999.

12. Barton L. Disability, politics & the struggle for change / L. Barton. – London : David Fulton Publishers, 2001.

13. Christensen C. Disability and the dilemmas of education and justice / C. Christensen, F. Rizvi. – Buckingham, UK : Open University Press, 1996.

14. Hashimoto T. Badannia japonskie potwierdzaja, odkrycia w mozdzku / T. Hashimoto // Bjuletyn Stowarzyszenia Pomocy Osobom Autystycznym w Gdansku. – 1995. – № 21.

15. McClelland R. J. Central conduction time in childhood autism / R. J. McClelland, D. G. Eure // British Journal of Psychiatry. – 1992. – № 160. – P. 659–663.

16. Rouse M. Special education and school reform in the United States and Britain / M. Rouse, M. J. McLaughlin. – London : Routledge, 1999.

17. Wade S. E. Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers / S. E. Wade. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

РЕЗЮМЕ

Гужва М. А. Учет особенностей детей с аутизмом на этапе их адаптации к инклюзивному обучению.

В статье рассмотрены проблемы инклюзивного обучения детей с психофизическими нарушениями. Акцентировано внимание на важности

установления отличия процесса инклюзивного образования детей с аутизмом от процесса включения в общеобразовательное пространство детей с другими психофизическими нарушениями. Автором обобщены особенности учеников с аутизмом, которые должны учитывать педагоги на первых этапах обучения этих детей в общеобразовательных учебных заведениях. Определены специфические требования к приспособлению окружающей среды для комфортного пребывания учеников с указанной нозологией в учебном заведении, а также особенности индивидуального подхода. Обоснована необходимость применения специальных методик и методов коррекционной работы с этой категорией детей.

***Ключевые слова**: инклюзивное обучение, психофизические нарушения, специфические нарушения, нарушения аутического спектру.*

SUMMARY

Huzhva M. The record of peculiarities of the children with autism during their adaptation to inclusive education.

In the article the problems of inclusive training of children with psychophysical violations are considered. The condition of practice of introduction inclusive education within national educational system is analysed. It is established that at present not each practical psychologist, the teacher even if he has the considerable experience, has been rather informed with the specifics of work with such difficult category of children with autism. It is noted that in Ukraine the Institute of special pedagogics which is scientific institution as a part of National academy of pedagogical sciences of Ukraine develops a scientific-theoretical base of the development and introduction inclusive education. It is emphasized that the problem of the organization inclusive studies of children with autism is difficult and a little investigated. The attention is focused on importance of the establishment of difference of process inclusive education of children with autism from inclusion process in general education space of children with other psychophysical violation. The author has generalized the features of the pupils with autism which the teachers at the first stages of study of these children in general educational institutions have considered. It is established that the process of inclusive education of children with autism can significantly differ from inclusion in general educational space of children with other psychophysical violations. Such characteristics as the lack of balance in the integration of sensory stimuli, underdevelopment language skills, motor disturbances, too much attachment to the repetitive action and a narrow range of interests can be a big obstacle to the inclusion of the child with autism in an inclusive class team, regardless of the level of intellectual development or academic abilities. Definitely specific requirements are needed to the environment adaptation for comfortable stay of the pupils with noted nosology in the educational institutions and to use an individual approach.

The process of inclusive education of children with autism may differ significantly from the inclusion in the general space children with other mental and physical disorders. The application of special techniques and methods of correctional work with this category of children should be implemented in the educational institutions.

***Key words**: inclusive education, psychophysical disorders, specific disorders, disorders of autism spectrum.*

УДК 376.016:502/504

Ю. М. Дідоренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

У статті надано визначення поняттям «інклюзія», «інклюзивна освіта». Встановлено, що, враховуючи світові тенденції розвитку освіти, в Україні все більшого поширення набуває спільна форма навчання й виховання дітей з особливостями розвитку та їх здоровими однолітками. Розкрито погляди дослідників щодо основних питань проблеми впровадження інклюзивного навчання в Україні. Визначено модель інклюзивного навчання, основні завдання її реалізації. Наведено результати аналізу стану практики інклюзивної освіти в Сумській області. Визначено особливості впровадження цієї форми навчання на рівні регіону та необхідність формування соціально важливих відносин під час її реалізації.

***Ключові слова**: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.*

Постановка проблеми. Пріоритетними напрямами сучасної освітньої галузі є надання якісної освіти кожній людині, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення. Ураховуючи щорічну тенденцію збільшення в нашій країні загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами, питання їх навчання потребує негайного вирішення. Таким чином, проблема входження цих дітей у загальноосвітній простір є актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемами корекційної педагогіки, зокрема, технологією впровадження інклюзивної освіти в нашій країни в умовах сьогодення займається низка дослідників, а саме: А. Колупаєва, Л. Вавіна, В. Бондар, Н. Бастун, Т. Вісковата, Н. Дятленко, В. Засенко, Н. Софій, Л. Савчук, О. Таранченко, С. Литовченко, Е. Данілавічюте, М. Шеремет та ін. Вони приділяють особливу увагу питанням розробки методичних засад інклюзивної освіти, практичним аспектам її впровадження на теренах України, питанням надання корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти [7; 13].

Вивчаючи специфіку впровадження інклюзивного навчання, вчені А. Колупаєва, Л. Савчук, Н. Софій, Л. Даниленко, Т. Дегтяренко, Ю. Найда та ін. відмічають складність і багатоаспективність даної проблеми, яка містить низку нерозв'язаних питань [3; 12; 13]. Насамперед, це якість та обсяг спеціальних освітніх послуг, зокрема таких, як: навчання за індивідуальними програмами, спеціальними підручниками; діагностика та консультування; постійний корекційний супровід дитини в умовах

інклюзивного навчання. Нові завдання постають перед інститутами післядипломної педагогічної освіти в забезпеченні підготовки вчителів до запровадження в навчальних закладах інклюзивного навчання. Водночас, чекає на розв'язання проблема запровадження нового змісту освіти дітей з порушеннями розвитку відповідно до Державного стандарту [7].

Метою статті є висвітлення особливостей упровадження інклюзивного навчання на рівні області та результатів практичної реалізації цього процесу в Сумському регіоні.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в країнах Європи свідчить, що для переважної більшості з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти. Під час нашого наукового дослідження було встановлено, що, ураховуючи світові тенденції розвитку освіти, в Україні все більшого поширення набуває спільна форма навчання та виховання дітей з особливостями розвитку та їх здоровими однолітками. Проте в Україні на сьогодні реалізація ідей інклюзивної освіти, поширення її елементів і принципів знаходиться на стадії впровадження й тому ця проблема потребує вивчення.

Аналіз законодавчих і нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку як групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем. Але незважаючи на те, що в Україні розроблена законодавча база для здобуття освіти дітьми з особливими потребами, механізми реалізації цього процесу не налагоджені, що негативно позначається на розбудові інклюзивного навчання [5; 6; 10].

Зазначимо, що сучасна система освітніх послуг базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання й передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу – інклюзивне навчання.

На нашу думку, інклюзія – це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, що пов'язаний із переосмисленням суспільством і державою ставлення до осіб з особливими потребами, з визнанням їхнього права на одержання рівних з іншими можливостей у різних галузях життя, у тому числі й освіті.

Інклюзія (від англ. inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і, насамперед, тих, хто має труднощі у фізичному чи розумовому розвитку. Тому інклюзія є терміном, що відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві.

Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод і шляхів їх подолання. Реалізація інклюзивної моделі освіти потребує розв'язання низки завдань:

- організувати навчально-виховний процес, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей;
- розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами;
- створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами;
- сприяти організації командного підходу у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів;
- визнати факт, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини.

Основну науково-теоретичну базу розвитку й упровадження інклюзивної освіти в нашій країні розробляє Інститут спеціальної педагогіки, який є науковою установою у складі Національної академії педагогічних наук України.

В Україні реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку розглядається вченими в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти.

На основі опрацьованих науково-методичних джерел і результатів проведеного нами дослідження зазначимо, що в Сумській області активно діють заходи зі створення системи інклюзивного навчання.

З метою реалізації програми впровадження інклюзивного навчання та на виконання листа Міністерства освіти і науки України від 08.07.2013 № 1/9-475 щодо вжиття заходів для забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами у 2013–2014 навчальному році в Сумській області визначено 27 базових загальноосвітніх навчальних закладів з упровадження інклюзивного навчання, у яких здобувають освіту 99 учнів з особливими освітніми потребами: 35 учнів за інклюзивною формою навчання, 52 учні за індивідуальною формою навчання в школі та 12 учнів за індивідуальною формою навчання вдома.

Динаміку впровадження інклюзивної форми навчання та кількість учнів, охоплених нею, у Сумській області впродовж трьох років ми наводимо на рис. 1.

Здійснений нами аналіз статистичних даних свідчить, що в більшості регіонів Сумської області система надання освітніх послуг шляхом інклюзивного навчання потребує розширення й удосконалення, проте економічна та політична нестабільність країни не дає змоги повною мірою

вирішити це питання. І, як наслідок, зросла кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку, які перебувають в масових загальноосвітніх закладах, в умовах, так званого, «стихійного інтегрування», не отримуючи при цьому адекватного психолого-педагогічного супроводу.

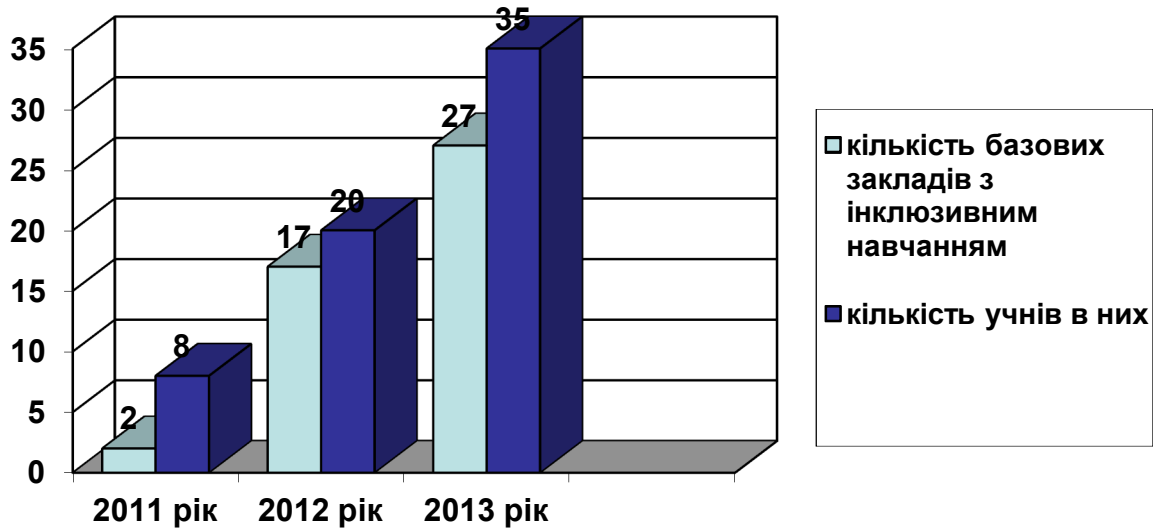


Рис. 1. Динаміка впровадження інклюзивної форми навчання в Сумській області

Не менш суттєвими залишаються проблеми матеріально-технічного забезпечення (нестача літератури та відсутність спеціального обладнання), а також постає питання «доступності». Організація інклюзивного навчання, забезпечення прав дітей з особливими потребами на рівний доступ до якісної освіти є пріоритетним для освітньої галузі Сумщини. З метою усунення архітектурних і соціальних бар'єрів в області діє цільова програма «Соціальна підтримка осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2009–2015 роки», затверджена рішенням Сумської обласної ради від 09.07.2009 року.

На рівні області значна увага приділена вивченню питання особливостей взаємодії педагогів, батьків і дітей з особливими потребами, які навчаються й виховуються в умовах інклюзивної освіти. Проведене в межах нашого наукового дослідження спеціальне різноаспектне опитування учнів, батьків, учителів показало, що тільки третина з них вважають, що в цілому суспільство гуманно й милосердно ставиться до категорії дітей з особливими освітніми потребами.

Думки про вплив інтеграції на якість освітніх послуг розподілилися майже симетрично: 10 % учителів та 22 % батьків чекають, що якість навчання зросте, тоді як 21 % учителів та 13 % батьків побоюються зворотного. Думки батьків і вчителів зійшлися в тому, які наслідки вони очікують від інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в масову

школу: більше 2/3 опитаних (66 % і 74 % відповідно) вважають, що це дозволить учням стати більш толерантними, навчитися взаємодопомоги та турботі, хоча не виключені й конфлікти між дітьми (до такої думки схиляється кожен п'ятий батько і кожен четвертий педагог).

У результаті аналізу отриманих під час опитування даних було встановлено, що переважна більшість дітей теоретично виявили значний відсоток готовності до спільного навчання з дітьми з особливими потребами. Але в практичному значенні домінантом виступає не толерантність і гуманність, а психологічний бар'єр та упереджене ставлення до «особливих» однолітків.

Висновки. Дослідивши стан упровадження інклюзивного навчання в Сумській області, ми дійшли висновку, що більшість загальноосвітніх навчальних закладів не готові до зустрічі з дітьми з особливими потребами (нестача спеціалістів зі спеціальною освітою; учителі загальноосвітніх шкіл мають недостатні знання про особливості розвитку дітей із психофізичними порушеннями та не володіють спеціальними методиками навчання; нестача спеціальних програм, обладнання, засобів тощо). Під час проведення наукового дослідження було встановлено, що існує психологічний бар'єр щодо сприйняття інклюзивного навчання всіх його учасників.

Таким чином, упровадження інклюзивної освіти в нашій країні має ще багато проблем. Інклюзивна освіта гостро потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, формування матеріально-технічної бази, методичного й кадрового забезпечення, створення в школах сприятливого середовища, подолання професійних і соціальних стереотипів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.

2. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – М. ; СПб. : Лань, 2003. – 96 с.

3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.

4. Дефектология : словарь-справочник / Авт.-сост. С. С. Степанов. – М. : Новая школа, 1996. – 80 с.

5. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти / Міністерство освіти і науки України. – К., 2002. – 262 с.

6. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2009. – № 30. – С. 3–13.

7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

8. Малофеев Н. Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 3–14.

9. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. Міжн. Фонд «Відродження». – К., 2001. – С. 2–29.

10. Права людини в Україні : Інформ.-аналіт. бюл., – К., 1997–1998. – 200 с.

11. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей : методичний посібник / Укл. А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.

12. Слободянюк Н. Г. Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку / Н. Г Слободянюк., Н. З. Софій, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. ; за заг.ред. Л. І Даниленко, – К., 2007. – 128 с.

13. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н. З. Софій, Л. І. Даниленко, А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда та ін. // Інклюзивна школа: особливості організації та управління. – К., 2007. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Дидоренко Ю. Н. Особенности внедрения инклюзивного образования (на примере Сумской области).

В статье предоставлено определение понятий «инклюзия», «инклюзивное образование». Установлено, что, учитывая мировые тенденции развития образования, в Украине все большего распространения приобретает общая форма обучения и воспитания детей с особенностями развития и их здоровых ровесников. Раскрыты взгляды исследователей относительно основных вопросов проблемы внедрения инклюзивного обучения в Украине. Определена модель инклюзивного обучения, основные задачи ее реализации. Приведены результаты анализа состояния практики инклюзивного образования в Сумской области. Определены особенности внедрения этой формы обучения на уровне региона и необходимость формирования социально важных отношений во время ее реализации.

***Ключевые слова**: инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями.*

SUMMARY

Didorenko J. The features of the implementation of inclusive education (on the example of the Sumy region).

The article defines the terms «inclusion», «inclusive education». It is found out that taking into account the global trends in education in Ukraine a form of joint training and education of children with disabilities and their healthy peers is increasingly spreading. The author reveals the researchers views on major issues of problems of implementation of inclusive education in Ukraine.

It is noted that the study of the practice of the education of children with impaired mental and physical development revealed that the modern system of educational services is based on the principle of ensuring the fundamental right of children to education and the right to study in the community.

The system provides for the education of children with special educational needs in terms of educational institution – inclusive education. The model of inclusive education and basic tasks of its implementation in the framework of our research is defined. The results of the analysis of the practice of inclusive education in the Sumy region (the results of the analysis of the dynamics of implementation of inclusive education, the number of the students with mental and physical impairments that are covered by the inclusive form of education in the Sumy region for three years) are analyzed.

The results of the survey of the students, parents and teachers to implement inclusive form teaching students with mental and physical impairments in educational space are mentioned. Conducted within our research a special survey of the students, parents, teachers has found that only a third of them believe that the whole society humanely and mercifully put in the category of children with special educational needs.

Based on these results the features of the introduction of this form of training at the regional level and the importance of the formation of social relations of its implementation are identified. As a result of analysis of the survey data, it was found that the vast majority of children showed a strong interest in theory readiness for collaborative learning with children with special needs.

The main directions of improving the implementation of inclusive education at the regional level are improving the legal framework, the financial principles, the formation of material-technical base, methodology and staffing, creating a supportive environment at schools, overcoming professional and social stereotypes.

***Key words**: inclusion, inclusive education, children with special educational needs.*

УДК: 37: 317.24

Н. А. Олійник
Вінницький національний аграрний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті акцентується увага на основних видах роботи зі збереження здорового способу життя. Визначено основні напрями роботи, які проводяться у ВНЗ із забезпечення та зміцнення здоров'я на прикладі Вінницького національного аграрного університету. Розглянуто чинники, що впливають на забезпечення потреби студентської молоді у здоровому способу життя. З'ясовано рівень сформованості потреби здорового способу життя. Висвітлено основні функції забезпечення здорового способу життя. Розглянуто основні напрями роботи викладача із забезпечення потреби студентів у здоровому способі життя.

***Ключові слова**: забезпечення здорового способу життя, студентська молодь, суспільство, викладач, молоде покоління, спосіб життя, мотивація студентів.*

Постановка проблеми. В останні десятиріччя проблема здоров'я людини набула нового осмислення. Якщо раніше її вирішення пов'язувалося переважно з медико-біологічними або санітарно-гігієнічними чинниками, то сьогодні доведено, що здоров'я людини – це цілісне, системне явище, природа якого зумовлена як природними та соціальними зовнішніми чинниками, так і внутрішніми, такими, що визначають психологічне ставлення людини до себе і до тих обставин, у яких вона реалізує власне життя [1]. Змінити ставлення студента до власного здоров'я й особистого способу життя можливо за умови розуміння ним цих цінностей, надання пріоритетності збереження фізичного, духовного та психічного здоров'я через освіту.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі збереження та зміцнення здоров'я присвячено в останні роки чимало спеціальних досліджень. У числі таких робіт слід виділити дослідження загального плану (Ю. Андрєєв, О. Бабінець, В. Пономарчук та ін.), а також більш спеціалізовані, присвячені збереженню та зміцненню здоров'ю в системі професійної освіти (Р. Ахтаова, О. Науменко, С. Лапшина та ін.). Однак, тільки останнім часом почали розкриватись особливості зміцнення й збереження здоров'я та педагогічні умови їх формування стосовно подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців у працях С. Коровіна, Є. Пожарської, А. Смирнова, Л. Татарнікової, А. Цоя та ін. Зауважимо, що більшість дослідників дану проблему трактують у аспекті професійної фізичної підготовки. Зазначені моменти визначають актуальність і перспективність даного дослідження.

Метою статті є визначення найбільш суттєвих аспектів досліджуваної проблеми організаційно-педагогічних особливостей забезпечення здорового способу життя молодого покоління.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі навчання й виховання молоді особлива увага приділяється проблемі забезпечення здорового способу життя. Ефективне розв'язання даної проблеми вимагає вибору нових педагогічних технологій, які б сприяли формуванню в студентів стійкої спрямованості на здоровий спосіб життя, виховували б у них позитивні морально-ціннісні орієнтації в сфері збереження здоров'я та ведення здорового способу життя.

Аналіз наукової літератури проблеми дослідження засвідчує, що новому напряму в педагогіці – забезпечення здорового способу життя студентської молоді – мало приділяють уваги як на теоретичному, так і практичному рівнях. Наявність негативних тенденцій погіршення стану здоров'я студентської молоді сприяла зміні пріоритетів сучасної освіти. Саме через це Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття своїм пріоритетним завданням проголошує збереження та зміцнення здоров'я молоді, формування свідомої мотивації запобігання шкідливих звичок, виховання людини в дусі відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточення як до найвищої індивідуальної й суспільної цінності [3, 14–16].

Заняття фізичною культурою та спортом мають велике значення в забезпеченні здорового способу життя, духовного й фізичного розвитку студентської молоді. Так, заняття фізичними вправами зміцнюють здоров'я, підвищують нервово-психічну активність до емоційних стресів, підтримують фізичну й розумову працездатність. У всіх ВНЗ є навчальна дисципліна «Теорія та методика фізичного виховання», яку студенти

вивчають протягом трьох навчальних курсів. Це профільний предмет, що забезпечує теоретичну й практичну підготовку студентів із фізичного виховання, тому від змісту та якості викладання цього предмета багато в чому залежить готовність до забезпечення здорового способу життя. В останній державній програмі з «Теорії і методики фізичного виховання», на яку орієнтуються викладачі фізичного виховання під час розробки робочих програм, на жаль, не передбачено використання повною мірою всіх можливостей цього предмета щодо озброєння студентів необхідними знаннями, уміннями й навичками зі збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді в майбутній професійній діяльності. У навчальній програмі з фізичного виховання «Теорія і методика фізичного виховання» не виокремлено тему «Засоби фізичного виховання», а якщо вона і є в робочих програмах і підручниках, то основна увага в ній зосереджена на фізичних вправах. Водночас такі важливі засоби фізичного виховання, як «гігієнічні чинники», що відіграють неабияку роль у забезпеченні здорового способу життя молоді, розглядають тільки епізодично, і в кращому разі студентам повідомляють лише деякі можливості застосування цих засобів на заняттях з фізичного виховання [4, 20].

У ВНЗ України ефективними засобами забезпечення здорового способу життя є масові заходи валеологічного спрямування. Серед напрямів роботи, яка ведеться у ВНЗ, виокремлено: просвітницьку й виховну діяльність серед молоді, що базується на морально-духовних цінностях, національних традиціях українського народу; розвиток системи безкоштовного позанавчального дозвілля; обґрунтоване введення до навчальних планів інтегрованих курсів «Валеологія», «Основи медичних знань та охорона здоров'я», «Безпека життєдіяльності» та спецкурсу «Формування здорового способу життя».

Так, у Вінницькому національному аграрному університеті в навчальний план впроваджено дисципліну «Формування здорового способу життя» – як дисципліну, що вивчається з метою оволодіння системою знань, принципів і методів з основ технології реалізації спадкових механізмів і резервів життєдіяльності людини, підтримки адаптації до умов зовнішнього та внутрішнього середовища; формування валеологічного світогляду, мотивації на збереження здоров'я як головної умови реалізації творчого та фізичного потенціалу особистості й використання цих знань у подальшій практиці. Вивчення спецкурсу передбачає: формування у студентів системи знань про здоров'я, здоровий спосіб життя та культуру здоров'я; вивчення наукових підходів і

чинників, що впливають на здоровий спосіб життя; оцінку на основі ґрунтовних знань свого стилю життя; сформування власної світоглядної позиції; мотивування до пошуку власної системи оздоровлення.

Основними формами навчальної роботи в процесі вивчення спецкурсу є лекції, семінарські заняття, індивідуальна робота. Індивідуальна робота проводиться під керівництвом викладача й передбачає написання реферату або доповіді на конференції-семінарі «Молодь обирає здоровий спосіб життя», яка проводиться щорічно в університеті у травні місяці. Цікавою формою роботи щодо забезпечення здорового способу життя в університеті є інноваційні методики, зокрема інтерактивні театри, молодіжні лекторські групи, спікерські бюро та культурно-мистецькі дозвільні заходи, спрямовані на основі народних традицій та обрядів формувати у свідомості молоді ведення здорового способу життя (Масляна, Івана Купала).

Ефективною роботою із забезпечення здорового способу життя є діяльність молодіжних клубів, пов’язана із залученням студентів до організації та проведення волонтерських заходів з окремих питань здорового способу життя, поширення підготовки молоді – волонтерів за методикою «рівний – рівному» [3]. Так, в університеті функціонує волонтерський клуб «Допомога», який є молодіжним осередком, що діє в системі суспільних відносин (професійних, економічних, духовних, освітніх), тому його функції створюють сутність соціальної роботи на доброзичливих засадах. Слід зазначити, що клуб створено спеціально для студентського контингенту. Студенти виступають водночас об’єктами соціальної допомоги й суб’єктами, які надають допомогу у волонтерській діяльності. До складу членів клубу входять також викладачі. Метою діяльності клубу є залучення студентів до пошуку й упровадження інноваційних методів соціальної роботи в молодіжному середовищі. Основні напрями такої роботи передбачають: пропаганду здорового способу життя серед однокурсників, сприяння соціальній адаптації студентів, які мають у цьому потребу, до навчання в університеті, організацію дозвілля молоді. Відповідно, до організаційної структури клубу ввійшли підрозділи: клубна рада, редакція, секція здорового способу життя, соціальної допомоги та професійної асиміляції. Метою роботи секції здорового способу життя є пропаганда серед студентської молоді здорового способу життя. У цьому напрямі секція здійснює:

– соціальне інформування та просвіту з питань збереження та підтримання здоров’я; профілактику шкідливих звичок серед молоді;

– надання соціальної допомоги студентам, які мають проблеми зі здоров’ям, соціальний патронаж клієнтів;

– системний випуск стінної газети, яка має рекламно-просвітницький характер і спрямована на інформування про наслідки шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю, психотропних речовин) на здоров'я. Девіз такої газети – «Здоровий спосіб життя – це сучасно і стильно», а основними рубриками є «Рухайся до здоров'я», «Здорові новини», «Зірки про здоровий спосіб життя», «Сьогодні здоровим бути модно»;

– упровадження інноваційних методик соціальної та психологічної підтримки студентів із проблемами здоров'я.

У роботі секції здійснено апробацію спецкурсів для волонтерів «Здоровим бути модно». До їх опанування студенти залучаються на добровільних засадах. Вивчення спецкурсу підтвердило його доцільність.

Зауважимо, що організація здорового способу життя студентів – це цілеспрямований процес реалізації сукупності організаційних дій, спрямованих на: організацію та створення умов здорового способу життя студентів (концепції, програми, проекти); координація діяльності з організації взаємодії учасників освітнього процесу у ВНЗ; регулювання, корекція та стимулювання їх діяльності з метою створення умов для здорового способу життя студентів; розподіл повноважень і відповідальності організаторів здорового способу життя [5, 11].

Доречно акцентувати увагу на тому, що основними цілями роботи із забезпечення здорового способу життя є: формування позитивної мотивації щодо здорового способу життя; знайомство молоді з основами здорового стилю життя, формування свого стилю здорового життя, здійснення профілактичної роботи за негативними проявами; формування теоретичних і практичних навичок здорового способу життя, формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти й самоактуалізації.

За аналізом літературних джерел та роботи, що проводиться у ВНЗ України, ураховуючи досвід дослідників, які вивчали проблеми забезпечення здорового способу життя, ми спробували виявити чинники, що впливають на забезпечення потреби студентської молоді й викладачів у здоровому способі життя, провівши анкетування та бесіду з ними. В анкетуванні взяли участь 679 осіб: 75 викладачів університетів з різних дисциплін і 604 студенти.

Як показав аналіз результатів анкетування, здоров'я для всіх учасників є найважливішою цінністю. Студенти віддали перевагу таким цінностям, як: «отримання гарної освіти», «створення сім'ї», «матеріальне благополуччя», «отримання задоволення від життя», а «принести користь державі» для більшості опитаних студентів значення не має.

Таблиця 1

Найважливіші цінності для студентів та викладачів

Цінності	Відповіді студентів у %	Відповіді викладачів у %
1. Зробити кар'єру	11	13
2. Матеріальне благополуччя	10	11
3. Освіта, гарна робота	11	14
4. Сім'я	19	26
5. Здоров'я	39	25
6. Отримання задоволення від життя	5	3
7. Принести користь державі	1	6
8 Любов	4	2

Викладачі до найважливіших цінностей віднесли: «сім'ю», «здоров'я», «гарну роботу», «кар'єру», «зробити, щось визначне для країни та свого народу», і досить мала частина опитаних вважає «любов» та «отримання задоволення від життя» важливими цінностями. Як бачимо, такі цінності, як «здоров'я», «сім'я», «освіта, гарна робота», «матеріальне забезпечення» – важливі для всіх опитаних.

Життя сучасного студента в місті характеризується високою питомою вагою гіпокінезів та гіподинамії, і практично ніхто не заперечує, що основною причиною багатьох хвороб студентів є недостатня рухова активність, адже більшу частину свого часу вони проводять, сидячи за робочим столом. Комп'ютеризація навчального процесу тільки посилює пасивність студентів. Одних занять фізичною культурою не достатньо для покращення рухової активності студентів.

Для визначення того, наскільки активний спосіб життя ведуть студенти і чи займаються вони фізичною культурою та спортом, ми запропонували відповісти на запитання «Чи займаєтеся Ви фізичною культурою та спортом у вільний від навчання (роботи) час?». Результати опитування дозволяють зробити висновок, що більша частина студентів (55%) та викладачів (52%) займаються фізичними вправами. На питання «З якої причини?» більшість респондентів визначили «для зміцнення власного здоров'я», «підвищення фізичної активності», «для покращення фігури».

Найефективнішим заходом щодо покращення здорового способу життя, на думку студентів та професорсько-викладацького складу, є «оптимальний режим роботи та відпочинку», «відмова від шкідливих звичок». Також, для студентів велике значення щодо забезпечення здорового способу життя має раціональне харчування, активний відпочинок на природі, оптимальний режим роботи. Викладачі віддали

перевагу таким ефективним заходам підтримки здорового способу життя, як відмова від шкідливих звичок, фізична активність, оптимальний режим роботи та відпочинку, якісне лікування та харчування.

У ході дослідження наукове зацікавлення становили питання про турботу викладачів і студентів про власне здоров'я, після обробки даних ми з'ясували, що «добре піклуються» про здоров'я – 14 % студентів, 20 % викладачів; «посередньо піклуються» – 53 % студентів та 69 % професорсько-викладацького складу, та «погано піклуються» – 33 % студентів та 11 % викладачів. Дані опитування засвідчують, що у студентів і викладачів середній рівень сформованої потреби до здорового способу життя, не всі респонденти турбуються про здоров'я, значна частина студентів взагалі не турбується про власне здоров'я.

У процесі анкетування ми запропонували учасникам дослідження вибрати значимі для них мотиви, що стимулюють їх до ведення здорового способу життя, дозволялось обирати одну або дві відповіді.

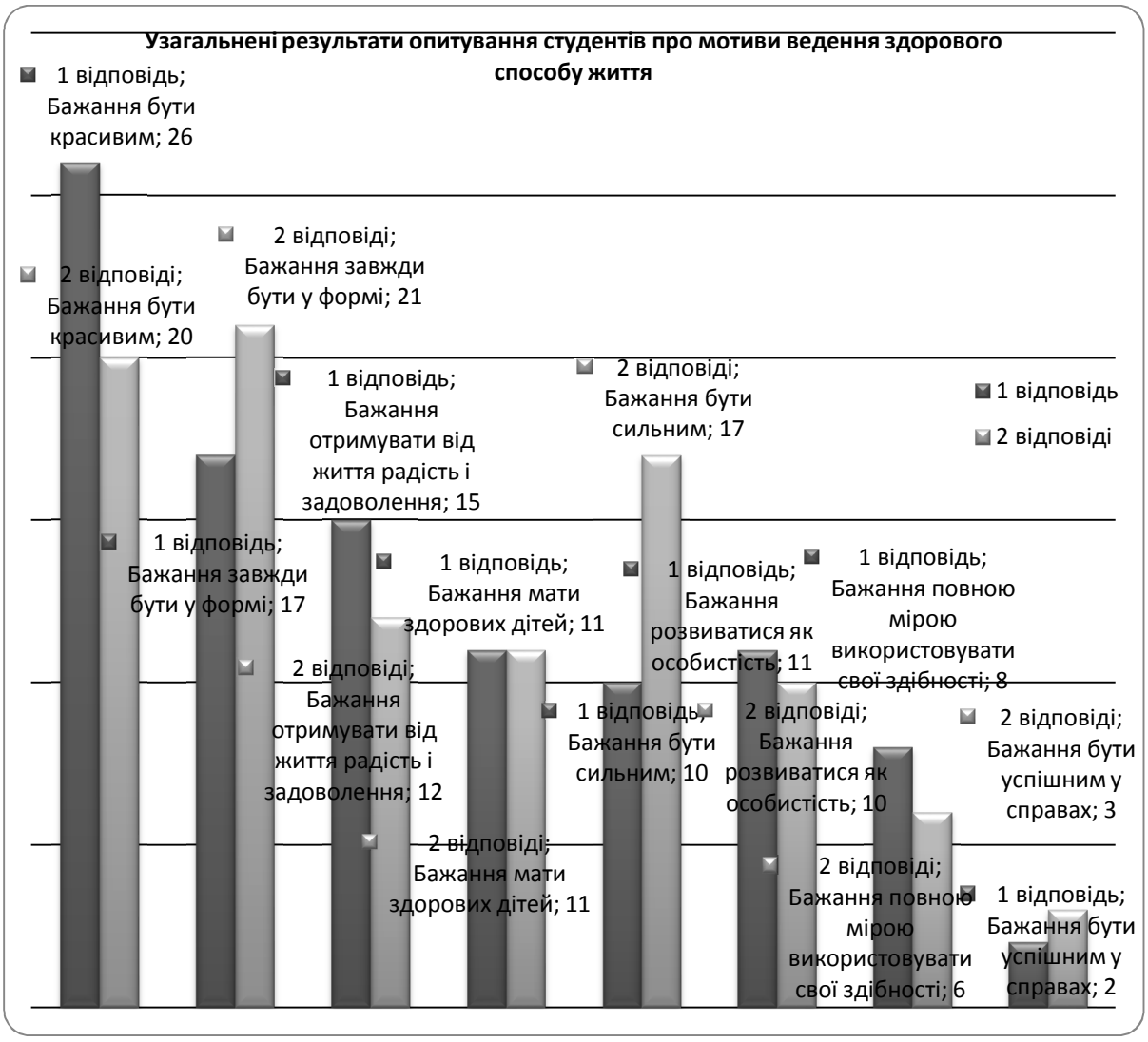


Рис. 1. Узагальнені результати опитування студентів

Аналізуючи результати, можна констатувати, що основними мотивами ведення здорового способу життя студентів виявилися: «бажання бути красивим»; «бажання завжди бути у формі»; «бажання отримувати від життя радість і задоволення».

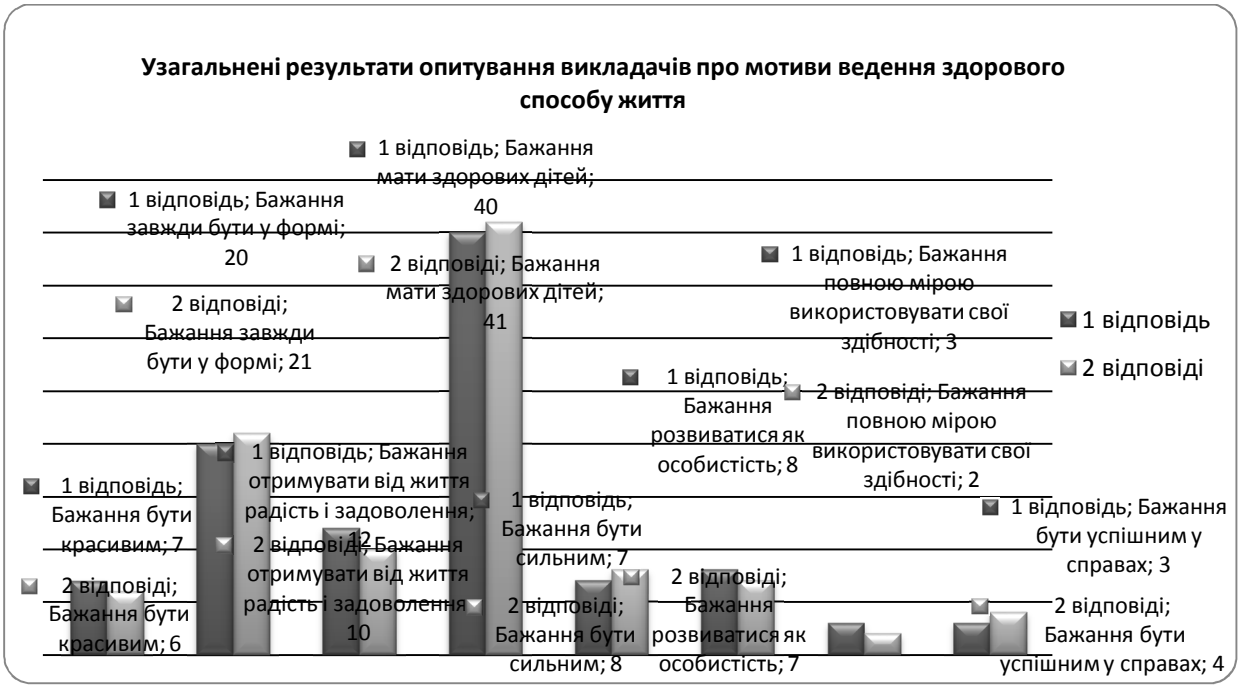


Рис. 2. Узагальнені результати опитування викладачів

Найбільш значущими мотивами ведення здорового способу життя для викладачів є: «бажання мати здорових дітей»; «бажання бути успішним у справах»; «бажання в повному обсязі використовувати свої здібності».

Потрібно звернути увагу на достатньо високий показник мотиву студентів «бажання бути красивим» і «бажання завжди бути у формі». Як показали бесіди, пояснюється це тим, що студенти пов'язують їх із заняттями фізичною культурою і спортом. Мотиви вибору занять фізичною культурою пов'язані з процесом діяльності та її результатом. Насамперед, студент задовольняє потреби в руховій активності, отриманні вражень від суперництва (почуття азарту, радість перемоги). В іншому випадку, він прагне до отримання задоволення: самовдосконалення (поліпшення статури, розвиток фізичних і психологічних якостей, зміцнення здоров'я); самовираження й самоствердження (бути не гіршим за інших, стати привабливим для протилежної статі); задоволення духовних потреб (спілкування з друзями, приналежність до колективу тощо); підготовка себе до професійної діяльності й подальшого життя.

Однак, усвідомлюючи важливість здоров'я та необхідність ведення здорового способу життя, студенти не завжди починають діяти для їх реалізації. І це, на наш погляд, значна педагогічна проблема, яку потрібно вирішувати у вищих закладах освіти. Можливо, таку розбіжність між

уявленнями й реальними діями можна пояснити одностороннім, недостатньо диференційованим поглядом на здоровий спосіб життя, особистісною позицією, установками, у яких відображено звички способу життя. Так, принципи здорового способу життя можуть бути нав'язані ззовні й не стати особистісними установками людини. Водночас збереження здоров'я, як мотив діяльності, виникає найчастіше в період зрілості. Тому необхідно виробляти спеціальні форми навчання здоровому способу життя в період становлення молодої людини, які б дозволяли розширити її уявлення про їхню необхідність, щоб зовнішні знання стали внутрішніми потребами.

Аналіз відповідей студентів і викладачів на запитання: «Що, на Ваш погляд, заважає Вам вести здоровий спосіб життя?» засвідчив такі результати: студенти зазначили «нестачу вільного часу» (43 %); «нерозуміння значення ведення здорового способу життя» (24 %); «лінощі» (25 %); «відсутність педагогів, які б навчали здоровому способу життя» (8 %). Відповіді викладачів відрізняються від відповідей студентів: 90 % викладачів відзначили «нестачу вільного часу» для занять фізичною культурою та спортом і лише 10 % опитаних респондентів – «лінощі».

Висновки. Таким чином, аналізуючи освітню діяльність у ВНЗ можемо зазначити, що у вищій школі сьогодні недостатньо обґрунтована система ознайомлення студентів із проблеми збереження й зміцнення здоров'я та забезпечення здорового способу життя; не продуманий зміст базових знань із проблеми здоров'я та здорового способу життя; відсутня методика розвитку знань про спосіб життя як чинник здоров'я; не розроблено методичні прийоми та рекомендації, за допомогою яких ця інформація може бути засвоєна.

Слід зауважити, що програма із забезпечення здорового способу життя студентської молоді у ВНЗ – відсутня. Однак, у деяких вищих навчальних закладах країни заходи щодо забезпечення потреб і навичок дотримання принципів здорового способу життя проводять за рахунок упровадження: інтегрованих курсів валеологічного спрямування; спецкурсу «Формування здорового способу життя»; інноваційних методик (інтерактивні театри, лекторії) та культурно-мистецьких заходів (вистави, спектаклі); молодіжних клубів (волонтерська діяльність); позанавчальної роботи студентів (гуртки, клуби, студії, зустрічі, студентські парламенти) та фізкультурно-оздоровчої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабюк Т. Й. Теоретичні аспекти проблеми здоров'я та виховання здорового способу життя особистості / Т. Й. Бабюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2005. – Вип. 8, кн. 2. – С. 116.

2. Ибн Сина Абу Али. Канон врачебной науки : избранные разделы. Ч. 1 / сост.: У. И. Каримова, Э. У. Уршут. – Ташкент : МИКО, 1994. – 400 с.

3. Молодь за здоровий спосіб життя : щорічна доп. Президенту України, Верховній Раді України, Каб. Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 р.) / М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ. ін.-т розв. сім'ї та молоді ; [редкол.: Н. Ф. Романова (голова) та ін.]. – К. : Основа, 2010. – 156 с.

4. Петрович В. С. Формування готовності до сприйняття покращенню здоров'ю дітей та молоді у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / В. С. Петрович // Педагогічні питання педагогіки Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. Вип. 127/2012. Серія: Педагогіка. – Севастополь, 2012.

5. Соколенко Л. С. Формування культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. С. Соколенко. – Умань, 2011. – 23 с.

РЕЗЮМЕ

Олейник Н. А. Организационно-педагогические особенности обеспечения здорового образа жизни студенческой молодежи в вузе.

В статье акцентируется внимание на основных видах работы по сохранению здорового образа жизни. Определены основные направления работы, которая ведется в ВУЗАХ по обеспечению и укреплению здоровья на примере Винницкого национального аграрного университета. Рассмотрены факторы, которые влияют на обеспечение потребности студенческой молодежи в здоровом образе жизни. Выяснен уровень сформированности потребности к здоровому образу жизни. Освещены основные функции обеспечения здорового образа жизни. Рассмотрены основные направления работы преподавателя по обеспечению потребности студентов в здоровом образе жизни.

***Ключевые слова**: обеспечение здорового образа жизни, студенческая молодежь, общество, преподаватель, молодое поколение, образ жизни, мотивация студентов.*

SUMMARY

Oleinik N. The organizational and pedagogical features of the healthy lifestyle of the students at the university.

The article focuses on the major types of work to maintain a healthy lifestyle at universities. It is determined that the most efficient form of work at the university to ensure students' health is conducting courses, volunteering and activities of the youth clubs and sections associated with students' involvement in organizing and conducting volunteer activities on specific issues of a healthy lifestyle. It should be noted that the main directions of work in the sections are: social awareness and education on issues of preservation and maintenance of health; prevention of harmful habits among young people; social assistance to the students who have health problems, social patronage of the clients; the system release wall newspapers; the introduction of innovative methods of social and psychological support for students with health problems. In the work the author has focused on the fact that the main objectives of the work to ensure a healthy lifestyle are: the formation of positive motivation of a healthy lifestyle; introduction of the young people with the basics of a healthy lifestyle, the formation of own style of a healthy life, preventive work with negative implications; the formation of theoretical and practical skills of a healthy lifestyle, the formation of a creative personality capable of self-development, self-education and self-actualization. To consider the factors which affect the provision of the needs of the students in a healthy lifestyle and to clarify the level of maturity needs to lead a healthy lifestyle. The basic directions of work of the teacher is to meet the needs of students in a healthy lifestyle.

It is noted that a healthy lifestyle of the students is a purposeful process of realization of organizational actions aimed at organization and creating a healthy lifestyle of the students (concepts, programs, projects); coordination with the interaction of the participants in the educational process at the university; adjustment and promotion of their activities in order to create conditions for healthy lifestyles of the students; distribution of authority and responsibility of the organizers of a healthy lifestyle.

The implementation of the subject "Health Promotion" helps to master the knowledge system, the principles and methods of the foundations of technologies of genetic mechanisms and provisions of human life, to support adaptation to external and internal environment; to form valeological outlook, to motivate for maintaining health as the main conditions for the functioning of creative and physical potential of the individual and use this knowledge in further practice.

***Key words**: a healthy lifestyle, the students, the community, the teacher, the younger generation, a lifestyle, motivation of the students.*

УДК 376.016:502/577

О. А. Хованова, О. В. Гарбуз
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ, ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема профільного навчання розумово відсталих дітей у нових умовах спеціальної освітньої системи. Автори пропонують шляхи практичного вирішення педагогічної проблеми профільного навчання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвиту. У статті наведено результати експериментальної апробації моделі професійно-трудової реабілітації дітей-сиріт із порушеннями розумового розвитку на базі спеціального навчального закладу інтернатного типу.

***Ключові слова**: розумово відсталі учні, діти-сироти, трудова підготовка, профільне навчання, професійно-трудова реабілітація.*

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки розумово відсталих людей завжди була актуальною й залишається такою в сучасних умовах. Особливо значущою ця проблема стає під час вибору майбутньої професії та організації профільного навчання дітей-сиріт із вадами розумового розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Надзвичайно значимою складовою частиною системи корекційної роботи спеціального навчального закладу, від якої залежить загальний розвиток учнів і їх подальша інтеграція в суспільство, є їхня підготовка до трудової діяльності [4; 11].

Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило встановити, що в олігофренопсихології й олігофренопедагогіці завжди надавалося й надається велике значення трудовому вихованню розумово відсталих

учнів, про що свідчать численні дослідження [1; 4; 8; 10; 11 та ін.] У працях педагогів, які досліджували питання трудового виховання дітей із недорозвиненням інтелекту, відзначається, що педагогічно правильно організоване трудове виховання з ефективним засобом корекції недоліків розвитку розумової діяльності учнів з порушеннями інтелекту.

У дослідженнях В. Бондаря, Т. Власової, Т. Вісковатої, Г. Дульнєва, С. Мирського, К. Турчинської та ін. визначено можливості корекційного навчання праці розумово відсталих учнів, розкрито значення цілеспрямованого психологічного та педагогічного впливу на процеси розвитку й соціалізації осіб з обмеженими можливостями здоров'я, їхню реабілітацію. Окремі положення щодо корекційної спрямованості трудового навчання розумово відсталих учнів представлені у працях Г. Мерсіянової та О. Хохліної.

Узагальнюючи проведений аналіз літератури з проблеми дослідження, можна зазначити, що неповноцінний розвиток розумово відсталих дітей утруднює формування певних трудових навичок, у силу чого проблема ефективності трудового навчання й виховання є не тільки важливим напрямом олігофренопедагогіки, а й проблемою, яку має вирішувати практика.

Вивчення педагогічної літератури та досвіду роботи з проблеми профільного навчання учнів спеціальних навчальних закладів дозволило встановити, що до теперішнього часу проблема профільного навчання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвитку, не достатньо вивчена ні на теоретичному, ні на практичному рівнях.

Мета статті – розглянути результати практичного вирішення педагогічної проблеми профільного навчання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвиту.

Виклад основного матеріалу. Виховання дитини в навчальних закладах інтернатного типу – це одна з важливих соціальних проблем. Особливо якщо це стосується спеціального навчального закладу, у якому виховуються та здобувають освіту діти-сироти з порушеннями інтелекту. У цьому разі проблема профільного навчання та його організація в спеціальному навчальному закладі для дітей-сиріт із порушеннями розумового розвитку набуває особливого значення.

На нашу думку, в умовах школи-інтернату для дітей-сиріт особливого значення набуває й цілеспрямована робота педагогічного колективу щодо формування особистості школяра з порушеннями психофізичного розвитку, його соціально-психологічної реабілітації, трудової адаптації, успішної соціалізації в суспільстві, яка відповідала існуючим інноваціям і сприяла

осучасненню традиційних підходів у підготовці учнів до самостійного життя. Виходячи із зазначеного, було вирішено провести експериментальне профільне навчання випускників спеціального навчального закладу для дітей-сиріт на базі школи-інтернату, у якій вони здобували базову освіту.

Отже, сьогодні робота колективу комунального закладу «Богодухівський спеціальний навчально-виховний комплекс» підпорядкована реалізації програми науково-педагогічного експерименту «Професійно-трудова реабілітація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвитку, шляхом організації профільного навчання в умовах навчально-виховного комплексу», який розпочато у 2004 році й триває по теперішній час. Підставою для початку експерименту є наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України від 27.12.2004 № 981/71.

Сутність нашої науково-дослідної роботи полягала в розробленні науково обґрунтованої моделі професійно-трудової реабілітації, що реалізується в системі профільного навчання розумово відсталих дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування, за сільськогосподарським напрямом на базі навчально-виховного комплексу, як умови оптимальної професійної самореалізації таких дітей, інтеграції їх у суспільство та апробації розробленої моделі в практиці діяльності освітнього закладу зазначеної категорії.

Представимо матеріал про хід та результати проведення науково-педагогічного експерименту «Професійно-трудова реабілітація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвитку, шляхом організації профільного навчання в умовах навчально-виховного комплексу» на базі Богодухівського спеціального навчально-виховного комплексу.

На початку проведення експерименту було визначено структуру навчально-виховного комплексу. Для реалізації професійної підготовки на базі школи ІІ ступеня було додатково відкрито групи професійно-технічного навчання розумово відсталих дітей-сиріт та вирішено організаційні питання: організовано та обладнано навчальні кабінети професійно-теоретичної підготовки, лабораторії для практичних занять, навчальне господарство, на базі яких учні будуть здобувати робітничі кваліфікації «Плодоовочівник», «Тваринник», «Озеленювач», «Квітникар».

Передбачалося, що перелік дисциплін з професійної підготовки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвитку, буде збільшено за рахунок спецкурсів із трудового навчання та корекційно-розвиткових занять.

На перших етапах підготовки до експерименту була розроблена модель професійно-трудової реабілітації розумово відсталих дітей, зокрема, модель випускника комплексу, у якій визначено основні риси характеру, які мають бути притаманними випускникам Богодухівського навчально-виховного комплексу. Під час реалізації розробленої моделі запроваджено новітні реабілітаційні методики, спільні зусилля педагогічного колективу закладу та адміністрації було спрямовано на організацію професійно-трудового навчання дітей-сиріт на засадах системної предметно-практичної діяльності в поєднанні з комплексною реабілітацією, формування в учнів мотивації до праці, усвідомленого засвоєння ними знань, вироблення та закріплення професійних умінь і навичок, їх практичного використання.

У 2012/2013 навчальному році розпочався заключний етап педагогічного експерименту, який триває до теперішнього часу. Продовжується вивчення актуального напряму соціальної реабілітації дітей-сиріт з розумовою відсталістю, реалізується план узагальнюючого етапу дослідження, здійснюється експертна оцінка стану підготовленого програмного та методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Наведемо проміжні результати експериментального дослідження.

Відповідно до робочих навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників із професій плодоовочівник і тваринник учні ІІІ курсу груп професійно-технічного навчання опанували теоретичний матеріал та успішно пройшли виробничу практику, склали державну кваліфікаційну атестацію на присвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник» з професій плодоовочівник і тваринник та одержали свідоцтва про присвоєння робітничої кваліфікації державного зразка.

У табл. 1 наведено рівень навчальних досягнень учнів груп професійно-технічного навчання за 2012/2013 навчальний рік.

Таблиця 1

Рівень навчальних досягнень учнів груп професійно-технічного навчання за 2012/2013 навчальний рік

Група	Кіль-кість учнів	Рівень навчальних досягнень учнів								Успіш-ність, %	Якість знань, %
		Початковий		Середній		Достатній		Високий			
		учнів		учнів		учнів		учнів			
ОЗ-11	10	0	0	4	40	6	60	0	0	100	60
КВ-12	10	1	10	7	70	2	20	0	0	90	20
ПЛ-21	11	0	0	4	36	7	64	0	0	100	64

Продовження Таблиці 1

ПЛ-22	12	1	8	7	59	3	25	1	8	91	33
ПЛ-31	8	0	0	5	63	3	37	0	0	100	37
ПЛ-32	7	0	0	2	29	5	71	0	0	100	71
Усього	58	2	3	29	50	26	45	1	2	97	47

На рис. 1 представлено порівняльний аналіз рівня навчальних досягнень учнів груп професійно-технічного навчання за 2012/2013 навчальний рік.

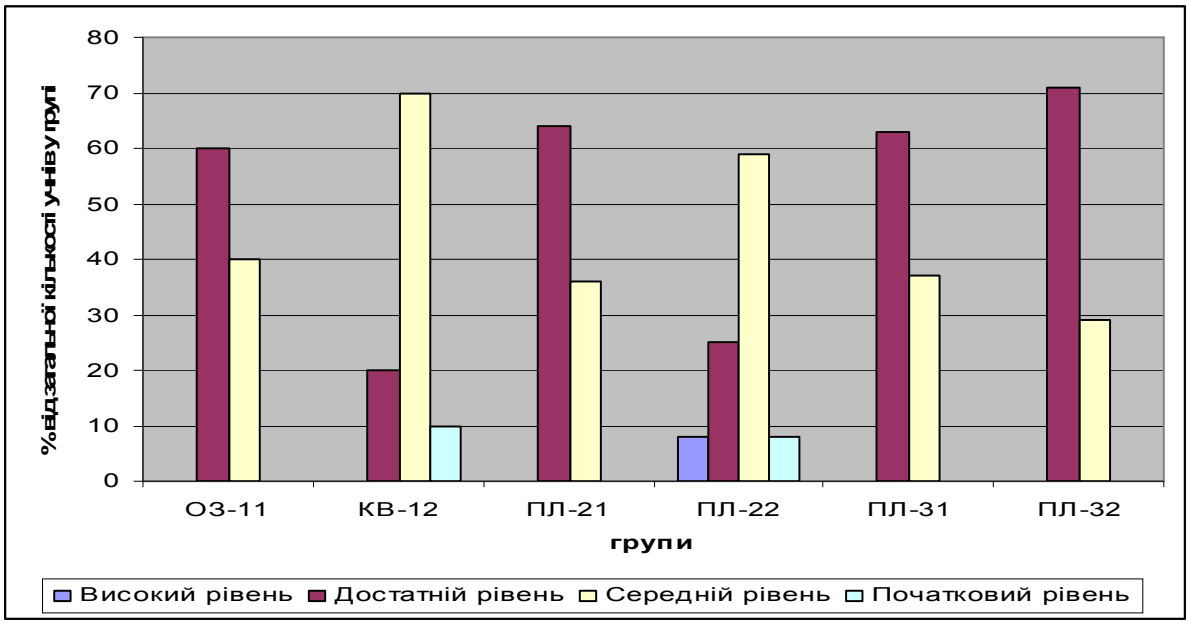


Рис. 1. Порівняльний аналіз рівня навчальних досягнень учнів груп професійно-технічного навчання за 2012/2013 навчальний рік

На завершальному етапі наукового дослідження нами проведено аналіз рівня знань учнів груп професійно-технічного навчання зі спеціальних предметів за 2012/2013 навчальний рік (рис. 2)

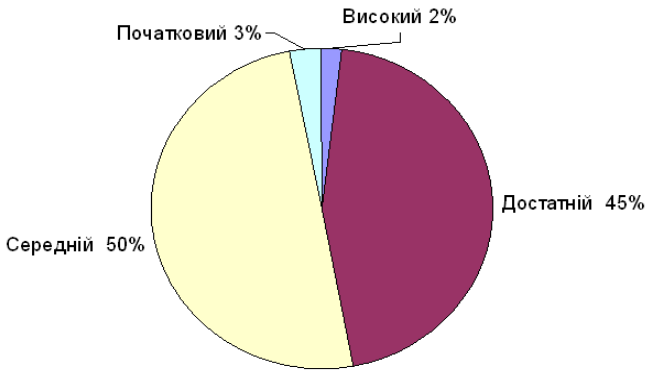


Рис. 2. Рівень знань учнів груп професійно-технічного навчання зі спеціальних предметів за 2012/2013 навчальний рік

Під час систематизації матеріалу про хід і результати проведення науково-педагогічного експерименту «Професійно-трудова реабілітація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвитку, шляхом організації профільного навчання в умовах навчально-виховного комплексу» на базі Богодухівського спеціального навчально-виховного комплексу, який триває з 2005 р. по теперішній час, нами здійснено порівняльний аналіз результатів моніторингу динаміки навчальних досягнень учнів груп професійно-технічного навчання впродовж кількох років підготовки. Результати цього аналізу представлено на рис. 3.

Рис. 3 Порівняльний аналіз результатів моніторингу динаміки навчальних досягнень учнів груп професійно-технічного навчання з 2010 по 2013 рік (у %)

Слід зазначити, що проведений нами моніторинг адаптації та соціалізації випускників минулих років дозволив встановити, що комплекс заходів щодо соціально-трудової реабілітації забезпечує конкурентоспроможність дітей-сиріт з вадами розумового розвитку на ринку праці, їх працевлаштування у звичайних виробничих умовах та успішної соціалізації в суспільстві.

Після одержання свідоцтва про присвоєння робітничих кваліфікацій «Плодоовочівник», «Тваринник», «Озеленювач», «Квітникар» випускники закладу працевлаштовуються на підприємствах Харкова та Харківської області. За результатами проведеного моніторингу результатів професійної підготовки впродовж усього періоду експериментального дослідження встановлено, що 87 % випускників закладу успішно адаптувалися в самостійному житті. Зазначимо, що у червні 2013 року випущено 15 учнів ІІІ курсу груп професійно-технічного навчання. Усі випускники працевлаштовані на підприємствах і організаціях Харківської області та м. Харкова і забезпечені житлом.

Висновки. Зважаючи на викладене вище, зазначимо, що хоча проведення науково-педагогічного експерименту з професійно-трудової реабілітації розумово відсталих дітей-сиріт шляхом організації профільного навчання в умовах навчально-виховного комплексу» ще триває, втім можна говорити про ефективність його результатів. Упровадження структурно-організаційної моделі профільного навчання створює оптимальні умови для подальшої соціальної реабілітації вихованців закладу, забезпечує всебічний розвиток, ефективність і дієвість комплексної реабілітації, підготовку їх до самостійного життя з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

6. Бондар В. І. Трудове навчання – основа всебічного розвитку особистості розумово відсталих учнів / В. І. Бондар // Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К. : Радянська школа, 1988. – 128 с.

7. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.

8. Концепція державної системи професійної орієнтації населення, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2008 року № 842.

5. Мерсіянова Г. М. Корекційна спрямованість трудової підготовки дітей з недоліками розумового розвитку / Г. М. Мерсіянова, О. П. Хохліна // Педагогіка і психологія. – 1994. – Вип. 2. – С. 77–84.

6. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2000. – 319 с.

7. Профильное обучение: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://vestnik.ulsu.ru/issues/636/15/.

8. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навч. посіб. / В. М. Синьов. – К. : Діа, 2007. – 118 с.

9. Хохліна О. П. Формування діяльності в процесі трудового навчання молодших школярів / О. П. Хохліна // Початкова школа. – 2000. – № 8. – С. 51–52.

10. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 25–31.

11. Ширина Н. В. Организация профильного обучения в средней школе: нормативы, планирование, рекомендации / Н. В. Ширина. – Волгоград : Учитель, 2007.

РЕЗЮМЕ

Хованова Е. А., Гарбуз Е. В. Профильное обучение детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, нуждающихся в коррекции умственного развития, как педагогическая проблема.

В статье рассматривается проблема профильного обучения умственно отсталых детей в новых условиях специальной образовательной системы. Авторы предлагают пути практического решения педагогической проблемы профильного обучения детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, которые нуждаются в коррекции умственного развития. В статье приведены результаты экспериментальной апробации модели профессионально-трудовой реабилитации детей-сирот с нарушениями умственного развития на базе специального учебного заведения интернатного типа.

***Ключевые слова**: умственно отсталые ученики, дети-сироты, трудовая подготовка, профильное обучение, профессионально-трудовая реабилитация.*

SUMMARY

Khovanova O., Garbuz O. Profile training of children-orphans and children deprived of parental care requiring correction of mental development as a pedagogical problem.

This paper addresses the problem of profile education of mentally retarded children in the new conditions of the special education system. It is noted that in a boarding school for children of special importance and purposeful work of the teaching staff on the formation of the individual student with impaired mental and physical development, its social and psychological rehabilitation, employment adjustment successful socialization in society, which is consistent with current innovations, promoted modernization of traditional approaches to prepare students for independent living. The authors offer the ways of solving practical problems of pedagogical profile education of orphans and children deprived of parental care, requiring correction intelligence development. The essence of research in this area, which was the development of evidence-based models of Vocational Rehabilitation, which is implemented in the system profile education of mentally retarded orphan children without parental care, in the direction of agricultural-based education center as a condition optimal professional fulfillment of children's integration into society and testing of the developed model in the practice of educational institution of that category. The authors describe a material that highlights the progress of research and teaching experiment «Vocational rehabilitation of orphans and children deprived of parental care, requiring correction of cognitive development by organizing training profile in terms of the education center». This paper presents the results of experimental testing of models Vocational rehabilitation of orphans with intellectual disabilities on the basis of special education boarding and results of a comparative analysis of the results of the monitoring of the dynamics of student achievements groups of vocational education within a few years of training. It is noted that the complex of measures on social and labor rehabilitation of students creates optimal conditions for further rehabilitation facility inmates. The conclusions on the feasibility for further implementation of structural and organizational model profile education of orphans and children deprived of parental care, requiring correction of intelligence development on the basis of special education boarding.

***Key words:** mentally retarded students, children, orphans, employment training, specialized education, vocational and occupational rehabilitation.*

РОЗДІЛ VII. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В КОНТЕКСТІ ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНОГО НАУКОВОГО ЗНАННЯ

УДК 811.161.1 (083.97):004

Н. Ф. Баландина
Полтавский национальный педагогический
университет имени В. Г. Короленко

ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрена взаимосвязь речевой, языковой, социокультурной и стратегической компетенций с компетенциями, формирующимися при обучении медиаграмотности; показаны пути интеграции медиаобразования в курс русского языка для основной школы и очерчены перспективы для старшей школы. Автор утверждает, что курс русского языка может рассматриваться как открытая педагогическая платформа, позволяющая гармонично легализовать элементы медиаобразования в учебных программах и тем самым способствовать модернизации обучения языку в наше информационное время.

Ключевые слова: *программы по русскому языку, компетенция, медиаобразование, медиатекст.*

Постановка проблемы. Современная модель обучения языку в школе, ориентирующаяся на формирование коммуникативной компетенции, характеризуется своей открытостью и включает все прогрессивное, что разрабатывается в современной педагогике. Примером здесь может служить система методик и технологий в области медиаобразования. В настоящее время существует множество определений этого понятия, одно их них, краткое и одновременно емкое, сформулировано Ю. Н. Усовым: медиаобразование – это процесс развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации [5, 16]. Ключевыми его терминами являются «восприятие», «художественно-творческая деятельность», «воспроизведение», «интерпретация», «анализ», «оценка», «источник информации», «освоение информации», «аудиоинформация», «визуальная информация», «язык медиатекста», «технология», «аудитория», «общественная мораль» и т. д.

ЮНЕСКО рекомендует внедрять медиаобразование в национальные учебные планы всех государств как систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования, поскольку способствует правовой грамотности, успешной реализации «права каждого гражданина

любой страны на свободу самовыражения и получения информации, а также поддержке демократии» [8]. Для современного информационного общества, когда виртуальный характер глобальных медиа превращает его членов в огромную аудиторию, увеличивает медиазависимость, но при этом не обеспечивает информационной безопасности, рекомендация представляется чрезвычайно актуальной.

В Украине с сентября 2011 года проводится эксперимент по внедрению медиаобразования в восьмидесяти двух школах Киева и восьми украинских регионах. В частности, только в Николаевской области медиаобразованием охвачено пятнадцать школ [6, 128]. Практика его внедрения в общеобразовательные учебные заведения осуществляться двумя способами:

1) автономно (как отдельный предмет, спецкурс, факультатив, кружок);

2) интегрировано (его элементы включаются в предметы школьного цикла: информатики, культуроведения, литературы, языка и т. п.).

Анализ актуальных исследований. Сформированная украинскими учеными – В. Ф. Ивановым, Л. М. Кульчинской, Е. В. Куценко, А. В. Онкович, Б. В. Потятинником, Г. Г. Почепцовым и др. – методологическая база и эффективные методики медиаобразования способствуют успешной работе как автономным, так и интегрированным способом. Особый интерес представляют разработки А. В. Онкович, которая не только разрабатывала проблемы медиадидактики, в частности прессодидактики, но и стала первопроходцем в области интегрированного медиаобразования на лингвистическом материале и ввела термин прессолингводидактика [2, 19–24]. Исследователь описала новые методы и приемы использования газет с целью повышения мотивации обучения языку, обеспечения надлежащего уровня страноведческой компетенции, стимуляции речевой деятельности. С принятием нового стандарта языкового образования (2012 г.) роль медиаобразовательных технологий в учебном процессе возрастает, и поэтому становятся актуальными разработки по их внедрению в программы, учебники, на занятиях.

Целью данного исследования и является поиск путей интеграции элементов медиаобразования в программы по русскому языку для успешного овладения предметными знаниями и умениями. Нельзя отрицать тот факт, что именно обучение языку предоставляет в этом плане более чем благодатную почву. Русский в украинских школах изучается в течение семи – одиннадцати лет (в зависимости от программ), что позволяет внедрять медиаобразование интегрировано и непрерывно. Опыт интеграции других предметов школа уже имеет, легализовав, например, в курс языка, элементы

риторики, культуры речи, лингвистики текста. В задачи исследования входит определение корреляций содержательных линий по медиаобразованию, с одной стороны, и русскому языку, с другой, а также и конкретизация актуальных для этой связи умений учащихся в действующей программе для 5–9 классов и их разработка в будущей программе для 10–11 классов.

Изложение основного материала. Реализация поставленных задач представляется актуальной в свете тревожных высказываний ученых о том, что многие учащиеся сталкиваются с трудностями, работая с объемной информацией, как правдоподобной, так и противоречивой; с ее критической оценкой; при работе с понятиями, противоположными их ожиданиям; отмечается также отсутствие способностей видеть разницу между фактами и мнениями» [4, 22–23]. Перечисленные умения можно было бы сформировать на примере текстов массовой информации, но именно такие виды работ в школах практически отсутствуют. И это происходит во времена, когда общество практически превратилось в огромную аудиторию, подчиненную СМИ. Оказывая огромное влияние, они не только стимулируют мышление масс, призывают к поступкам, обогащают, но и, вбрасывая огромное количество информации, могут повести ошибочными путями при неумении критически мыслить, разграничивать существенное от второстепенного, правдивое от ложного.

Адресат СМИ, который не относится к информации критически, по мнению известного австрийского психолога В. Франкла, является безответственным. Грустный опыт некритического и как следствие безответственного отношения у общества уже есть, но особенно настораживает то, что его следы заметны даже в коммуникативно ориентированной дидактике. Например, при работе с публицистическими учебными текстами анализируются преимущественно поверхностные смыслы, без их селекции и глубинного толкования, а представленная в них информация воспринимается как правдивая и объективная. Такой, можно сказать, целомудренный подход к медиатекстам приводит к тому, что уже с ранних лет адресат СМИ подвергается зомбированию и становится легкой добычей манипуляторов, продвигающих свои идеологические или экономические интересы. Иначе говоря, человек становится безответственным не только по отношению к себе, но и к окружающему миру. «Быть ответственным, – учил В. Франкл – значит быть селективным, быть избирательным» [7, 30].

Учить умению ответственности, в нашем случае избирательности и селекции, является стратегической задачей лингводидактики, поскольку у

школьника различные формы восприятия информации еще только формируются. Тактические шаги состоят в том, чтобы определить пути интеграции элементов медиаобразования в учебно-методическое обеспечение, прежде всего в учебные программы и в учебники и с их помощью формировать на уроках медиакомпетенцию как составляющую базовых компетенций по предмету.

Реализация поставленной задачи не только не усложнит обучение, а, наоборот, оптимизирует его, приблизит к реалиям современного информационного общества, повысит его мотивированность. В этом можно убедиться, анализируя задачи медиаобразования и определяя их соотношение с задачами обучения по русскому языку.

Специалист по медиаобразованию Е. А. Бондаренко выделяет несколько сфер, которые представляются обязательными: это сфера обеспечения иформационной безопасности личности (умение ориентироваться в медиапространстве, грамотно осуществлять навигацию, бороться с эффектами медиавирусов и интернет-аддикции); сфера поиска информации (умение составлять поисковые запросы, отбирать и фильтровать информацию, сохранять и изменять ее по заданным параметрам, осуществлять и стимулировать потребности в новой информации); сфера восприятия и интерпретации медиатекста (восприятия, понимания, освоения контекста, умения воспринимать концепцию и скрытый смысл, умение выстраивать свою концепцию по поводу полученной информации); сфера медиатворчества (создание собственных текстов – как самостоятельно, так и в соавторстве; от репродуктивного уровня – через креативный – к творческому); сфера практического освоения медиа-пространства (умение соблюдать этику общения, понимание направленности медиазированного диалога, осознание степени участия в создании и функционировании медиапространства на различных уровнях – от локального, например школьного, до общемировых информационных сетей) [1, 17].

Даже при поверхностном рассмотрении можно отметить корреляцию изложенного выше с содержанием программ по русскому языку. Сфера обеспечения информационной безопасности и сфера поиска информации представляется одинаково важной для формирования деятельностной компетенции, которая, являясь сложным образованием, включает, с одной стороны, общеобразовательные умения, а с другой – овладение стратегиями и тактиками, необходимыми для успешной речевой деятельности. Сфера восприятия и интерпретации медиатекста кореллирует с речевой и языковой линиями: первая обеспечивает формирование и совершенствование умений

и навыков по аудированию, чтению, говорению и письму, необходимых для восприятия, понимания и интерпретации речи собеседника и для продуцирования собственных высказываний, а вторая – предусматривает не столько знание понятийной базы курса, сколько практическое освоение языковой системы в речи, в том числе и в глобальных сетях. Привлечение медиатекстов на уроках языка становится объективной необходимостью, и не только при изучении публицистического стиля. Раньше эта работа проводилась преимущественно на уровне восприятия, понимания и анализа; критический же подход к содержанию практически отсутствовал, поскольку привлекались обычно тексты неманипулятивного характера. Чрезвычайно важным для социокультурной и деятельностной линий представляется практическое освоение медиапространства с точки зрения соблюдения этических и этикетных норм, правил построения успешного диалога, например, понимание особенностей общения в блогах, на форумах от своего имени и под псевдонимом (никнеймом).

Некоторые новые программы по русскому языку 2012 г. уже отмечены содержательными элементами, способствующими медиаграмотности школьников [3]. В указанной программе, предназначенной для школ с украинским языком обучения, в речевой линии для 7-го класса предусмотрено овладение стратегией критического аудирования, просматривание периодических изданий и прогнозирование содержания статей и заметок по их названиям; в 8-м классе, кроме критического слушания и чтения, предполагается ознакомление с особенностями межличностного, группового и массового общения; для 9-го актуально ознакомление со способами речевого воздействия со стороны СМИ, обучение взаимодействию и противодействию (при отрицательном влиянии и использовании манипулятивных техник); комментирование фактов и мнений, оценка прочитанного, поиск отличий в подходах разных авторов к раскрытию проблемы. Примечательно, что в работе с медиатекстами могут успешно применяться и апробированные уже методики: выделение определённой информации; нахождение в ней главной и второстепенной, высказывание собственного мнения по поводу прочитанного, умение аргументировать тезис и приводить контраргументы, связывать содержание текста с жизненным опытом, реальными событиями.

Социокультурная линия в программе предполагает познания о культуре массовых коммуникаций, особенностях восприятия и достижения коммуникативной цели при дистантном общении с помощью электронных

средств – телефона, Интернета, радио- и видеосвязи и т. д., соблюдении норм речевого этикета, возможной зависимости от компьютера, телевизора и пр. и поиски путей ее преодоления.

Деятельностная линия предусматривает применение средств массовых коммуникаций в учебном процессе: умение искать, отбирать и анализировать необходимую информацию в соответствии с учебным заданием, использование русскоязычных источников информации в учебной деятельности; расширение и углубление понятийного аппарата дисциплины за счет самообразования и при использовании познавательных радио- и телепередач, Интернет-ресурсов, умение обобщать изученный материал и представлять его в форме таблиц, графиков и т. п.

Естественно, в основной школе преимущественно можно говорить об отдельных случаях развития критического осмысления медиальных текстов и формировании умения защищаться от манипуляций или эксплуатации со стороны масс-медиа, но на этом этапе все же лучше отдавать предпочтение улучшению системы восприятия, обработки и соотношения информации. Прививать информационную культуру желательно с демонстрацией аудио- и видеоматериала, рассчитанного на определенный возраст – радиопередач, мультфильмов и художественных фильмов для детей, рекламы продуктов, которые любят дети (шоколада, йогурта и т. п.). Для старшего возраста экологический подход к информации и развитие критического мышления становится более актуальным – мир для этой возрастной группы предстает в большем многообразии информационных связей. Естественно, определенное размежевание задач для разных возрастов является условным – восприятие и обработка информации невозможна без ее критического осмысления, но в старшей школе экологический подход к массовой информации как к средству обучения языку можно разнообразить, при этом работа не должна носить эпизодический характер. Материал будущей программы для 10-х – 11-х классов позволяет это сделать, поскольку в 10-м классе предполагается системное изучение функциональных стилей, а в 11-м – риторики и культуры речи, и, как было показано выше, ключевые компетенции по предмету коррелируют с компетенциями медиаобразования.

Общая стратегия интегрированного обучения в старшей школе – формирование коммуникативной компетенции с непременным привлечением средств массовой информации. Ее реализация поспособствует развитию информационных умений, пополнению знаний об окружающем мире и формированию гражданской позиции. В этом

случае чрезвычайно важна и возможность выбора информации, которая предполагает отход от авторитарных методов и предполагает продуманное, концептуально обоснованное сочетание предметного образования и медиаобразования.

Основу такого сочетания должен составлять предметный материал, распределенный по четырем содержательным линиям: речевой, языковой, социокультурной и деятельностной. В наиболее общих чертах речевая компетенция предусматривает умения общаться в медийном поле и самостоятельно создавать грамотные сообщения на языке массовой коммуникации; воспринимать концепцию автора и скрытый смысл медиатекста, выстраивать свою концепцию по поводу полученной из средств массовой коммуникации информации; воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать аргументы «за» и «против»; включаться в создание локального и глобального медиапространства, выполнять творческие медиапроекты; прогнозировать успех того или иного медиапроекта (текста).

Языковая компетенция предполагает умения понимать язык средств массовой коммуникации: использование клише и штампов как способа стереотипизации информации и обеспечения ее доступности; использования оценочной лексики, метафорики, эвфемии, повторов, перифраз и пр. как эффективных ресурсов воздействия на емоционально-волевую сферу аудитории; полноценное толкование значений языковых единиц в текстах массовой информации, часто балансирующих между объективностью и субъективностью; учет трудностей в определении терминов, возможностей манипуляции с фактами при помощи языковых единиц – индикаторов смыслов (например, фактов и мнений); умения вводить в свои высказывания те же индикаторы смыслов.

Предположительными маркерами социокультурной компетенции являются умения соблюдать этику общения в медиапространстве; осознавать специфику сетевого диалога; определять источники медиатекстов и дешифровать их политические, социальные, экономические и культурные интересы; освоение социокультурного контекста (локального или глобального), в котором создавался данный текст, декодирование медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте.

В деятельностной линии желательно делать акцент на умении работать с информацией: находить, отбирать, обрабатывать и сохранять ее; ориентироваться в медиапространстве и обеспечивать свою информационную безопасность; составлять поисковые запросы; ощущать потребность в новой информации как залог успешной адаптации в

жизненном и виртуальном пространстве; представлять информацию в различных технологических формах: графическое членение и выделение, видеомонтаж, компьютерная верстка, презентация, видеоролик и т. п.

Выводы. Таким образом, курс русского языка может рассматриваться как открытая педагогическая платформа, позволяющая гармонично легализовать элементы медиаобразования в учебных программах и тем самым способствовать модернизации обучения языку в наше информационное время. Учитывая определенную инертность образовательной системы и недостаточное методическое обеспечение заявленных путей, представляются актуальными практические разработки этой проблемы в учебной литературе и на уроках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко Е. А. Современное массовое медиаобразование в России: концептуальные проблемы / Е. А. Бондаренко // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / отв. ред. К. Э. Разлогов и А. В. Федоров. – М. : Российский институт культурологии, 2012. – С. 15 – 23.

2. Онкович Г. В. Засоби масової інформації у навчанні мови (українознавчий аспект) / Ганна Онкович // Дивослово. – 1997. – № 5–6. – С.19–24.

3. Программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на украинском языке : Русский язык : 5–9 классы / Надежда Баландина, Жанна Кошкина, Ирина Синица, Татьяна Фролова, Людмила Бойченко. – К. : Грамота, 2012. – 74 с.

4. Сметанникова Н. Н. Чтение в школе и обществе : взаимосвязи и партнерские отношения / Н. Н. Сметанникова // Школьная библиотека. – 2005. – № 4. – С. 20–24.

5. Усов Ю. Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств) : доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию / Ю. Н. Юсов. – М. : Изд-во Российской Академии образования, 1995. – 18 с.

6. Федоров А. В. Медиаобразование в Украине / [Федоров А. В., Левицкая А. А., Челышева И. В., Мурюкина Е. В., Григорова Д. Е.] // Медиаобразование в странах Восточной Европы. – М. : МОО «Информация для всех», 2014. – С. 120–135.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Виктор Франкл, [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

8. The Seville Recommendation [Електронний ресурс] / Youth Media Education. – Paris : UNESCO. Socle commun de connaissances et de competences (Encart au B. O.). – № 29. – du 20 juillet. – 2006. – Режим доступу :
http://education.gouv.fr/cid 2770.

РЕЗЮМЕ

Баландіна Н. Ф. Інтеграція медіаосвіти в навчальні програми з російської мови.

У статті розглянуто взаємозв'язок мовленнєвої, мовної, соціокультурної та стратегічної компетенцій з компетенціями, що формуються під час навчання медіаграмотності; показано шляхи інтеграції медіаосвіти в курс російської мови для основної школи та окреслено її перспективи для старшої школи. Автор стверджує, що курс російської мови може розглядатися як відкрита педагогічна платформа, що дозволяє гармонійно легалізувати елементи медіаосвіти в навчальних програмах і тим самим сприяти модернізації навчання мови в наш інформаційний час.

***Ключові слова**: програми з російської мови, компетенція, медіаосвіта, медіатекст.*

SUMMARY

Balandina N. Integration of media education in the educational Russian language programs.

The aim of this study is to find the ways to integrate the elements of media education in the Russian language programs for successful acquisition of subject knowledge and skills which satisfy the requirements of the modern information society. The objectives of the study include the determination of substantial lines correlations on the Russian language and media education and the specification of the actual abilities of pupils.

The general strategy of integrated education is the formation of communicative competence, including by the means and matter of media. The tactical steps assume conceptually based combination of media education and education on the subject, which is based on the material of speech, language, socio-cultural and activity lines. Speech competence involves the ability to communicate in the media field, create a message using the language and by means of mass communication, to recognize the surface (explicit) and hidden (implicit) meanings, to justify the views, to be tolerant the alternative points of view etc. Language competence provides orientation in the stylistic features of the medial texts, appropriate use of axiological vocabulary, tropes, figures of speech, the full interpretation of the meanings of linguistic units, consideration of potential manipulation of the facts. Abidance by the ethic rules of communication in the media, awareness of the special aspects of the network dialogue, the identification of sources of media texts and their interests, the development of socio-cultural context are presumable markers of socio-cultural competence. The activity line involves work with information: ability to find it, select, process and save, to be guided in the media, to make queries, to feel the need for new information, and provide information in various technological forms.

The Russian language course can be considered as an open educational platform that allows to legalize the elements of media education in the curriculum, and thus to contribute to the modernization of education.

Key words: *the program of the Russian language competence, media education, mediatexts.*

УДК 378.147:811.111’3

Л. В. Биденко

Сумской государственный университет

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье анализируется специфика обучения речевым грамматическим навыкам студентов-иностранцев нелингвистических специальностей в процессе изучения русского языка на продвинутом этапе. Рассматриваются средства, посредством которых целесообразно совершенствовать указанные грамматические навыки, выделяются основные этапы их формирования. Автором подается классификация упражнений. Эффективность работы по формированию грамматических речевых навыков зависит от соблюдения последовательности методических действий.

Ключевые слова*: речевые грамматические навыки, коммуникативная направленность, грамматическая структура, этапы формирования речевых грамматических навыков, упражнение.*

Постановка проблемы. Интернационализация современного образования приводит к расширению такого направления международной деятельности, как обучение иностранных студентов. За короткий промежуток времени перед преподавателем русского языка стоит сложная задача сформировать у студентов речевые навыки и умения в различных видах речевой деятельности.

Наблюдение за процессом обучения на продвинутом этапе и собственный опыт преподавания русского языка как иностранного показал, что студенты нелингвистических специальностей, которые прошли обучение на подготовительном этапе, недостаточно хорошо владеют умениями правильно употреблять предложно-падежные именные формы в контексте монологических и диалогических высказываний, использовать глагольные формы в определенном контексте и ситуациях; самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно-заданной установкой. Для решения этой проблемы необходимо разработать систему упражнений, обеспечивающую овладение названными навыками и умениями.

Анализ актуальных исследований. Анализ научно-теоретических источников (И. Л. Бим, Н. Н. Болдырев, А. А. Вербицкий, А. В. Воловик и др.) подтверждает мысль о том, что обучение иностранных студентов русскому языку должно осуществляться на коммуникативной основе. Аспектное изучение проблемы формирования речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности освещено в работах Л. В. Давидюк, Г. А. Михайловской, В. И. Стативки и др. Вопросам соотнесения грамматического компонента содержания с коммуникативной целью обучения посвящены научные статьи З. Н. Ивлевой, Л. Г. Копревой, В. В. Мироненко, И. Н. Соловова, В. С. Цетлин и др. Но, несмотря на то, что формирование грамматических навыков устной речи разработана довольно широко, именно слабое владение грамматикой является причиной, которая мешает студентам не только воспринимать информацию на русском языке, но и самостоятельно продуцировать высказывания.

Цель статьи – рассмотреть специфику обучения речевым грамматическим навыкам на продвинутом этапе, обозначить необходимые пути их формирования у студентов-иностранцев нелингвистических специальностей.

Изложение основного материала. Работа преподавателя над грамматическим материалом в коммуникативно ориентированном курсе русского языка как иностранного отличается от традиционной методики,

которая опирается в основном на сообщение грамматических знаний. Важным компонентом коммуникативно ориентированного обучения, как пишет З. Н. Ивлева, является речевое умение, которое трактуется как способность выражать мысль и понимать высказывание, основываясь на знаниях и владении навыками использования языковых средств в речи [2], при этом грамматический навык, как считает В. В. Мироненко, представляет собой составную часть речевого умения, автоматизированное действие или операцию с грамматическим материалом. Е. И. Пассов называет грамматический навык синтезированным действием, совершаемым в навыковых параметрах и обеспечивающим адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи [4, 154]. Мы разделяем точку зрения ученого и считаем, что грамматический навык – это коммуникативно-мотивированное, автоматизированное использование грамматических явлений в устной речи. Основными качествами грамматического навыка является автоматизированность в выполнении грамматических операций, единство формы и значения, ситуативная и коммуникативная обусловленность.

Грамматические навыки подразделяются на рецептивные и продуктивные. В основе данной классификации лежит ориентация на использование грамматических навыков в продуктивных видах речевой деятельности (говорении, письме) и рецептивных видах речевой деятельности (аудировании, чтении). К грамматическим навыкам говорения и письма ученые относят морфологические, синтаксические и морфолого-синтаксические речевые навыки. Наряду с ними должны быть сформированы и рецептивные грамматические навыки чтения и аудирования, т.е. навыки узнавания и понимания грамматических явлений в письменном и устном тексте.

Традиционно овладение грамматическими навыками устной речи формируются у студентов изолированно, вне деятельности речевого акта. Навыки вырабатываются преимущественно в процессе выполнения упражнений, которые носят формальный характер и не имеют коммуникативной направленности.

Именно поэтому совершенствование речевых грамматических навыков, по мнению Н. И. Ивановой, целесообразно проводить посредством активизации в учебном разговоре новой грамматической структуры; диалогических и монологических высказываний; различных видов пересказа или изложения содержания прослушанного (прочитанного) текста; употребление грамматических структур разного типа в подготовительной речи;

включение в беседу освоенного грамматического материала в стандартных и нестандартных ситуациях; беседы по прослушанному (прочитанному) тексту, просмотренному диафильму (кинофильму), предлагающей свободное противопоставление грамматических форм; организация и проведение различных видов грамматически направленных ролевых игр [1, 121].

Формирование речевых навыков производится поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи. В методике преподавания русского как иностранного выделяются такие этапы: 1) ознакомительно-подготовительный; 2) автоматизация; 3) применение.

Система упражнений первого этапа призвана сформировать образ изучаемых грамматических структур. Для этой цели используется связный текст, который является типичной средой для данного грамматического явления. Следует отметить, что упражнения данного этапа опираются на ранее усвоенные знания. Студенты должны легко ориентироваться в контексте, находить опознавательные признаки нового грамматического явления, определять его функциональные особенности.

Анализ лингводидактической литературы показал, что в методике нет единой классификации упражнений этого этапа. Так, Ю. В. Машкина выделяет языковые (аналитические), языковые с элементами речевой направленности. И. Л. Бим называет упражнения первого этапа ориентирующими. Ж. А. Витлин говорит об аналитических, первичных, элементарных, некоммуникативных упражнениях. Мы же считаем, что на продвинутом этапе обучения русскому языку иностранных студентов целесообразно использовать языковые упражнения с элементами речевой направленности, поскольку они способствуют не только предъявлению грамматического материала, но и направлены на отработку речевых грамматических навыков. Например, в методическом пособии «Организм и его системы» при изучении темы пищеварительная система мы включили упражнение такого типа: прочитайте и выучите существительные, обозначающие процессы. Обратите внимание на их образование и управление, введите эти слова в предложения. Запишите их.

Целью второго этапа является формирование у студентов относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуаций, развитие их гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления. Здесь необходимо сочетание формальных и условно-речевых упражнений. В методике приняты следующие типы упражнений: имитационные, подставочные, трансформационные, продуктивные [5, 12.].

Имитационные упражнения могут быть построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу. Например: слушайте и повторяйте варианты предложений. Последний вариант запишите. 1. Пищеварительные железы выделяют химические вещества. 2. Пищеварительные железы выделяют активные химические вещества. 3. Пищеварительные железы выделяют активные химические вещества, которые участвуют в пищеварении.

Контрастное повторения различных форм за преподавателем; списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров помогают запомнить словоформы и конструкции. Например: измените предложения. Используйте конструкцию что является чем. 1. Организм – это основная единица жизни. 2. Деревья, цветы, трава – это организмы. 3. Анатомия – наука о форме и строении организма, его органов и систем.

Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях; этот тип упражнений особо ответственен за формирование гибкости навыка, здесь происходит усвоение всего многообразия форм, присущих данному грамматическому явлению, за счет разнообразных трансформаций, дополнений и расширений.

В упражнениях этого типа формулировка заданий может быть такова: раскройте скобки; вставьте вместо точек активные или пассивные глаголы, существительные в нужном падеже; прослушайте предложения, определите, сколько в них слов, повторите предложения; ответьте на вопросы, используя указанные слова.

Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. Здесь метод тренировки смыкается фактически с методом применения усвоенного грамматического материала в речи [5, 54]. Задание к упражнению может быть грамматическим: замените прошедшее время глагола будущим; дайте отрицательные ответы на вопросы, преобразуйте два простых предложения в сложное, используйте указанные союзы и подобное. Но упражнения будут более эффективными, если задать необходимость перестройки высказывания контекстом; включить нужные фразы в диалог.

Третий этап является переходным от формирования речевых навыков к по теме к развитию речевых умений. Подсистема упражнений этого этапа нацелена на применение изучаемых грамматических явлений

в разных видах речевой деятельности (продуктивных и рецептивных). Примером могут служить такие задания: прослушайте текст так, чтобы вы смогли ответить на ряд вопросов по содержанию; прослушайте историю болезни пациента и составьте диалог врача и больного, используя информацию текста; составьте план текста, подготовьтесь к пересказу.

Переход к каждому последующему этапу должен осуществляться после тщательной отработки предыдущего.

Выводы. Эффективность работы по формированию грамматических речевых навыков зависит от соблюдения последовательности методических действий. Использование предложенной методики поможет сформировать грамматические речевые навыки, что позволит студентам-иностранцам стать полноправными участниками иноязычного общения, самостоятельно продуцировать высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно-заданной установкой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Н. И. Грамматическое оформление речевого сообщения на иностранном языке / Н. И. Иванова // Актуальные вопросы обучения основным видам речевой деятельности : [сб.науч.тр.] / отв. ред. М. К. Бородулина. – М. : ACADEMA, 2001. – С. 119–125.

2. Иевлева З. Н. Система упражнений с грамматической направленностью для обучения русскому языку иностранных школьников [Электронный ресурс] / З. Н. Иевлева. – Режим доступа :

http://www1.pushkin.edu.ru.

3. Машкина Ю. В. Методика формирования иноязычных грамматических навыков у студентов-бакалавров лингвистического вуза посредством мультимедийной программ : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Ю. В. Машкина. – Нижний Новгород, 2012. – 20 с.

4. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография / В. И. Стативка. – Сумы : редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.

5. Скалкин В. П. Коммуникативные упражнения на английском языке : пособ. для учителя / В. П. Скалкин. – Владимир, 1980. – 169 с.

РЕЗЮМЕ

Біденко Л. В. Навчання мовних граматичних навичок іноземних студентів нелінгвістичних спеціальностей.

У статті проаналізовано специфіку навчання мовних граматичних навичок у процесі вивчення іноземними студентами російської мови на просунутому етапі навчання. Розглянуто засоби, за допомогою яких доцільно вдосконалювати мовні граматичні навички. Уточнено основні етапи їх формування в студентів-іноземців нелінгвістичних спеціальностей. Автором подається класифікація вправ, доречних під час формування граматичних навичок. Ефективність роботи з формування граматичних мовленнєвих навичок залежить від дотримання послідовності методичних дій.

***Ключові слова**: мовні граматичні навички, комунікативна спрямованість навчання, граматична структура, етапи формування мовних граматичних навичок, вправи.*

SUMMARY

Bidenko L. The education grammar skills of foreign students of unlinguistic specialties.

The method of teaching the Russian language continues to search the effective ways of organization of the grammatical material in the conditions of unlinguistic institute of higher education. The article analyzes the specific training speech of grammar skills for foreign students, linguistic specialists studying the Russian language at an advanced level. The author considers the advisable means to improve grammatical skills, which are: the active learning of the new grammatical structures in conversations; widespread use of dialogue and monologue utterances of various kinds of retelling or presentation of listened speech, (read) text; use of different types of grammatical structures in the preparatory speech; inclusion in the conversation earned grammatical material in standard and non-standard situations; listen to the conversation (reading) of the text you viewed, clips (film), offering free corrections of grammatical forms; organizing and conducting various types of role-playing games aimed at improving grammatically.

The formation of verbal skills is achieved at different stages, taking into account the conditions of functioning of grammatical structures in speech. The first stage involves the formation of images of grammatical structures, so at this stage we use the language exercises with elements of language orientation. The second phase is to develop the students with respect to accurately produce the phenomenon under study of functioning of speech situations, develop their flexibility by varying forms of communication requiring adequate grammatical processing. At this stage, there is a combination of the formal and semi-speech exercises. The third stage is a transition from formation of language skills relating to the development of speech skills. The subsystem exercise at this stage aims to use grammatical phenomena studied in different types of speech activity (productive and receptive). The effectiveness of the formation of grammatical language skills depends on the methodical sequence of actions.

Using the proposed method helps to form grammatical language skills that will allow foreign students to become full participants in foreign language communication, self-producing statements in accordance with the proposed theme and communicative given installation.

***Key words**: language grammar skills, communicative orientation training, grammatical structure, the stages of formation of linguistic grammar skills, the exercises.*

УДК 801.73

Л. М. Гаврило
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХУДОЖНІЙ ДИСКУРС У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається можливості формування кроскультурної компетенції студентів у процесі інтерпретації художнього дискурсу. Автор доводить, що формування кроскультурної компетенції через художній дискурс і в процесі інтерпретації тексту полягає в декодуванні інтенцій автора, виявленню серед множинності тлумачень імпліцитного змісту замислу автора та його ідеї. З'ясовано, що авторська сугестія й естетична складова художнього тексту сприяють активному формуванню уявлень студентів про національно-специфічні відмінності між культурами через їх власні суб'єктивні оцінки.

***Ключові слова**: кроскультурна компетенція студентів, інтерпретація художнього дискурсу, імпліцитність, Габрієла Воман.*

Постановка проблеми. Художній дискурс через текстове повідомлення у вербальному вираженні акумулює культурну й соціальну інформацію, відображає свій час, соціальний устрій, взаємовідносини людей, має предметно-логічну, естетичну, образну, емоційну й оцінну складові, об'єднані в ідейно-художньому змісті тексту в єдине ціле.

Інтерпретація художнього дискурсу дозволяє поєднати процес засвоєння мовних одиниць, тематичних пластів лексики та лінгвокультурних концептів із формуванням кроскультурної компетенції студентів. Під кроскультурною компетенцією маємо на увазі вміння студентів оволодівати міжкультурною комунікацією, жити в умовах глобалізації, вести діалог між цивілізаціями, народами й культурами на основі взаємного розуміння та поваги, захищати свою культурну ідентичність.

Аналіз актуальних досліджень. Художній дискурс – це текст, занурений у культуру, культурний артефакт у звуковій і письмовій формі [5, 79]. Лінгвокогнітивний та лінгвокультурний аналіз художнього тексту спрямований на виявлення, осмислення та тлумачення прихованої (не висловленої вербально) інформації, на проникнення в глибинні механізми мовної творчості. Чим талановитіший автор, тим більше в тексті рівнів і підтекстів, – прихованих компонентів змісту, які формують імплікативний простір тексту, під яким розуміють лінгвокогнітивний конструкт, який виявляється в ході прочитання й осмислення тексту [4, 192]. Сучасні теорії художнього дискурсу в поліаспектному переосмисленні з лінгвокогнітивної точки зору передбачають інтегративне дослідження в динаміці взаємодії вербальних, невербальних та імпліцитних складових. Теоретичною основою дослідження служать роботи відомих вітчизняних і зарубіжних учених у галузі когнітивної лінгвістики, герменевтики, візуальної семіотики, дискурсивної лінгвістики (Р. Барт, В. В. Виноградов, І. Р. Гальперін,О. С. Кубрякова, Ю. М. Лотман, Умберто Еко, Р. Якобсон, Т. А. van Dijk, E. D. Hirsch, W. Iser, W. Kintsch та ін.).

За В. Ізером, естетичний зміст тексту виявляється лише в процесі читання. Рецептивна естетика (Rezeptionsästhetik) як одна з літературних теорій Констанцької школи виникла в широкому контексті інтерпретації тексту з основною увагою до процесу сприйняття тексту, інформації, яка подана у відкритому чи прихованому вигляді. Найважливішим моментом для встановлення прихованого змісту є конфронтація між текстом і читачем. Для нього важливі поняття «місце невизначеності» (Unbestimmtheitstelle)/ «пусте місце» (Leerstelle), «імпліцитний читач». Текст – це комунікація з таким уявним, імпліцитним читачем. «Ідеальний читач» для нього – це досвідчений

читач, який має базову літературну підготовку й досвід читання та зможе розшифрувати закладені в тексті сигнали й приховані вказівки [7].

Ерік Д. Гірш принципово розрізняє внутрішній зміст, смисл (meaning) і значення (significance); значення виявляється у відношенні (relationship) між змістом тексту і якимось контекстом. Чуттєві переживання реципієнта, його особисті асоціації не відіграють ніякої ролі для інтерпретації внутрішнього змісту тексту; їх необхідно відокремити від питань і відповідей, що містяться в самому тексті. Для Гірша необхідно спочатку прояснити смисл тексту, перш ніж перейти до його значення. І тут як основний параметр, як норма для правильної інтерпретації тексту може розглядатися лише інтенція автора у тому вигляді, у якому вона передана в тексті. Основна трудність для вченого й основне завдання інтерпретації – виділення в імпліцитному змісті авторського задуму та відокремлення його від несуттєвого, суб'єктивно-приватного. Проте автор не в змозі усвідомити всі можливі імплікації, отже до інтенцій тексту чи/і/ автора належать також неусвідомлені імплікації [6, 39–40; 70]. Отже, художній дискурс передбачає діалог між автором і читачем, взаємодію культур і відповідну інтерпретацію.

Мета статті – розглянути можливості формування кроскультурної компетенції студентів у процесі інтерпретації художнього дискурсу як лінгво-культурного феномену шляхом виявлення та аналізу імпліцитного змісту.

Виклад основного матеріалу. Поглиблене розуміння тексту можливе на основі теорії когнітивної лінгвістики й теорії дискурсу. Хоч, поки що, не можна говорити про єдине розуміння терміну «дискурс», ми виходимо з того, що в мовленні (або його письмовій експлікації) відображені психічні й ментальні стани людини. Важливою рисою художнього дискурсу є емоційна складова, оскільки функцією цього виду дискурсу є створення чуттєвого образу, образно-естетична трансформація дійсності й відтворення її засобами мови. Інференція, тобто когнітивна операція «додумування» відсутньої інформації, ґрунтується на наявності в тексті імплікатів, які апелюють до спільного для комунікаторів (автора й читача) соціального, когнітивного та лінгвістичного досвіду декодування. Емотивна лексика лише один із важливих елементів створення імпліцитного змісту художнього дискурсу. Її інтенціональне застосування забезпечує виразність персонажів та емоційну насиченість тексту. З іншого боку, значення літературного тексту генерується в процесі читання, це продукт інтерактивної діяльності тексту й читача. І навчити студентів занурюватися в етнокультурний простір художнього дискурсу, прочитувати й інтерпретувати знаки образної номінації – одне з важливих завдань курсу зарубіжної літератури та інтерпретації тексту.

Особливий потенціал має психологічна проза, яка прослідковує динаміку руху людської душі й виявляється у взаємозв'язку, взаємозалежності та системності засобів художнього вираження [3, 185]. Як відомо, особливою психологічністю відзначається так звана «жіноча література». У Німеччині однією з найвиразніших представниць цього напряму є Габріела Воманн (нар.1932 р.), член «Групи 47» – літературного об'єднання, яке тридцять років визначало напрями розвитку німецькомовної прогресивної літератури Німеччини, Австрії, Швейцарії. Габрієла Воманн працює в жанрі короткого оповідання й за її власним визнанням, знаходить матеріал для творчості у власному життєвому досвіді та власних переживаннях. Вона пише про почуття: самотність, крах надій, крихкість і примарність щастя, байдужість і гордість, страх перед майбутнім – усе те, що вміщають у себе будні людського буття. Її твори, невеликі за обсягом, непрості в інтерпретації та вимагають уваги до художніх деталей і змістово-підтекстової інформації. Так, роман «Паулінхен була вдома сама» (Paulinchen war allein zu Hause) зовнішньо може бути «прочитаний» як історія про невдалу спробу педагогічного експерименту сім'ї молодих інтелектуалів. Проте для німецькомовного читача за назвою стоїть двохсотлітня історія домашнього виховання й читання: від появи 1845 дитячої книжечки франкфуртського лікаря Генріха Гоффмана, де у віршованій формі «страшилок», з дотепними малюнками дітей навчали правил поведінки в суспільстві. Дотепер книжка залишається популярною, а нещодавно історія нечемної Паулінхен з'явилась у сучасному оригінальному виконанні рок-співака Petty Behlinda. Отже, для розуміння назви роману необхідні складні лінгвокогнітивні перетворення, образна конденсація плану змісту й утворення нових метафоричних концептів.

Оповідання Габріели Воманн «Візит Єви» – одна з коротких психологічних історій, де читач потрапляє відразу в середину дії. Власне кажучи, дія, як така, відсутня. Це нічні короткі щоденникові записи героїні оповідання, ні її імені, ні віку, ні професії, ні якихось вказівок на місце дії у відкритому просторі тексту немає. Основна дія й усі відомості про протагоністів – між рядками. Концептуально-семантична структура художніх образів цього оповідання (Єви, героїні, її маленького сина Рудольфа) характеризується варіативністю та динамічністю, у значній залежності від когнітивного досвіду читача як учасника мовного дискурсу. Декодування імплікованої інформації відбувається завдяки індикаторам різного рівня – графічним, лексичним, синтаксичним. Першорядне значення має лексика, оскільки кожна мовна одиниця може розглядатися як прояв когнітивних

процесів і в якості специфічних їх результатів [2, 57], а відсутність однозначної відповідності між планом вираження та планом змісту є одним із важливих джерел створення нового дискурсивного простору.

Спочатку незрозуміло, як оповідачка ставиться до візиту подруги: Mittwoch nacht. Gestern Abend ist Eva angekommen. Ich habe sie an der Bahn abgeholt, sie wird vier oder fünf Tage bleiben, ich nehme an, dass sie sogar einen sechsten Tag zugibt. Ich habe sie diesmal im Hotel untergebracht. Насторожує ich nehme an – я припускаю, що вона додасть ще й шостий день. Якось не відчувається радості від можливості так довго бути разом із подругою. Побіжно вжитий прислівник diesmal викликає напруження. Виникає питання: чому цього разу Єва має жити в готелі? Парадоксальною художньою деталлю високого ступеня імпліцитності є згадка про те, що оповідачка уникає своєї квартири протягом дня. Індикатором стилістичної маркованості імпліката позиційно є об'єктивація когнітивного досвіду через словосполучення wegen Rudolf у кінці речення: …ich meide tagsüber meine Wohnung, wegen Rudolf. Завдяки ефекту висунення утворюються нові парадигматичні зв'язки, які експлікуються в кінці тексту, де читач довідується про страшну трагедію маленького сина героїні. Невідповідність почуттів, які б, здавалося має відчувати авторка щоденника у зв'язку з приїздом Єви, розчарування в перші хвилини зустрічі, дисонанс психологічних станів підсилюється крихітними деталями вже в цьому першому записі: зауваження померлого чоловіка, який вважав вираз bummeln бродити магазинами недоречним, і коротенька часточка doch – так, авжеж, коли вона переконує себе, що рада візиту старої подруги й лексема ausgiebig на позначення занадто інтенсивного зловживання своїм правом гості з боку Єви. Усе це – свідоме замовчування того, що болить найбільше, що неможливо забути, що можна лише відтиснути на периферію свідомості – її дитина втрачає зір: …und ich habe es nicht vergessen, keinen Augenblick. Es ist mir nicht möglich,…, das zu vergessen, was sich sowieso höchstens zurückdrängen lässt. Навіть собі самій вона боїться признатися, що надія марна, Єва не розрадить, не допоможе. Вона навіть для порядку не спитала про сина, хоча зі зрозумілою гордістю матері говорить про своїх дітей. Подруга приїхала відпочити, вона не хоче брати на себе тягар чужого горя. Між колишніми товаришками, які ймовірно, знайомі з дитинства, виросли в одному містечку розверзлася прірва замовчування, заповнювана пустими розмовами. Навіть наодинці із собою героїня не договорює до кінця, навіть щоденнику не довіряє свого внутрішнього крику: Cum tacent, clamant – Коли мовчать – кричать відомий вислів Ціцерона. Там, де треба говорити про Рудольфа, з'являються «маркери мовчання» – тире та

крапка, що вказують на емоційно-психологічний стан комуніканта [1, 106]: wird es einen Sinn haben, dass Eva – ich meine, werde ich mit ihrer Hilfe Rudolf – Rudolf ist mein Sonn.

Подальші щоденникові записи тільки підсилюють відчуття гіркоти, самотності, відчуженості. Тепер героїня формулює та збирає докупи все те, що заважає їй самій почати розмову про сина – колись почуте випадково зневажливе зауваження про ім'я Рудольф, можливі плітки знайомих, злісне співчуття: Ich höre sie zu ihren Freundinnen sagen: Wisst ihr, das konnte ja nur ihr passieren, beziehungsweise ihrem Rudölfchen… У наратив включений такий показник суб'єктивності оповідача, як уявна пряма мова в діалозі Єви з подругами. Зменшувальне Rudölfchen з присвійним займенником її сигналізує на морфологічному рівні про імпліцитну негативну оцінку, де може бути і заздрість до талановитого хлопчика, і зловтіха, що подруга, яка була такою успішною, страждає. Це не події, це суб'єктивно-емоційний коментар, де емоції моделюються на синтаксичному рівні парцелятивними структурами: Ich finde sie (Gedichte) auch noch seit einer Woche, als wäre nicht – als hätte er nicht – . Мати ледве стримує ридання – її дев'ятирічна дитина продовжує писати вірші, ніби нічого не сталося, лише з дня на день погіршується почерк на листочках, які вона знаходить пізно ввечері на комоді. Індикатор імплікативного простору auch noch декодується на рівні макроконтексту та когнітивного досвіду: Рудольф уже давно пише вірші.

Імплікатами негативних емоцій героїні є риторичні питання з саркастичним відтінком значення: Am Bahnhof hat Eva gesagt: Du hast gar nicht genug von dir erzählt. Ich hätte gern mehr gehört. Nicht genug? Mehr? Woran erinnerte Eva sich, an welche Erzählungen, da sie mehr verlangte?

Фізично й духовно змучена жінка так потребує підтримки, розради. Грубий практицизм Єви, її емоційна глухота відлякує жінку, до того ж її лицемірне зауваження, що подрузі, молодій вдові, можна навіть позаздрити: хто не має турбот не потребує подруг, щоб вилити душу, а з чоловіком у ролі глави сім'ї зовсім нелегко. Якось не віриться, що Єва не збагнула – у подруги лихо, але житейський егоїзм до останньої хвилини візиту утримує її від просто людської зацікавленості, елементарних питань про життя подруги. Єва від'їжджає, так і не дізнавшись про сліпоту маленького Рудольфа, який вперто прагне до прекрасного, до повноцінного життя та продовжує писати вірші. Після смерті чоловіка син – це єдине світло й сенс життя героїні.

Авторська присутність у контексті виявляється в ненав'язливо розставлених по тексту індикаторах імпліцитного змісту. Зауваження

покійного чоловіка про вираз «бродити магазинами», нечасте в німців ім'я Рудольф, творчі здібності хлопчика, рефлексії героїні про розділене горе творять ситуативний підтекст, який дозволяє припустити, що робота чоловіка якось була пов'язана з творчістю, можливо, він був іноземцем, що шлюб був щасливим.

Авторка створила проблемне, глибоко аналітичне оповідання середовища, де основним є мотив людської некомунікабельності, відчуження людей одне від одного. Емоційне напруження імплікується на поверхневому рівні тексту парцеляціями та фігурою замовчування, графічним виразом якої є тире.

Висновки. Отже, формування кроскультурної компетенції через художній дискурс і в процесі інтерпретації тексту полягає в декодуванні інтенцій автора, виявленню серед множинності тлумачень імпліцитного змісту замислу автора та його ідеї. Авторська сугестія й естетична складова художнього тексту сприяють активному формуванню уявлень студентів про національно-специфічні відмінності між культурами через їх власні суб'єктивні оцінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохіна Т. О. Маркери комунікативного мовчання в англомовному художньому дискурсі / Т. О. Анохіна // Вісник Житомирського держуніверситету імені Івана Франка. – 2006. – № 28. – С. 105–107.

2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

3. 3.Кухаренко В. А. Интерпретация текста : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.-2-е изд., перераб. / В. А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

4. Проценко А. А. Корреляция понятий «имплицитность», «значение», «содержание» и «смысл» (на материале поэтического текста Р. Фроста «After Apple Picking») / А. А. Проценко // Культура народов Причерноморья. – Симферополь, 2009. – Т. 2, № 168. – С. 192–195.

5. Ходякова Л. А. Методика интерпретации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 76–81.

6. 6.Hirsch Erik D. Prinzipien der Interpretation / Erik D. Hirsch. – Fink, München, 1972. – 332 s.

7. Iser Wolfgang. The Act of Reading [Електронний ресурс] / Wolfgang Iser. – Режим доступу : ecmd.nju.edu.cn/Upload Fale/17…/act.doc.

8. Wohmann G. Prosa der Gegenwart. A Collection of Contemporary German Prose / G. Wohmann, Evas Besuch. – Langenscheidt KG, Berlin and Munich, 1985. – S. 37–42.

РЕЗЮМЕ

Гаврило Л. М. Художественный дискурс в процессе формирования кросскультурных компетенций студентов.

В статье рассматривается возможности формирования кросскультурной компетенции студентов в процессе интерпретации художественного дискурса.

Автор доказывает, что формирование кросскультурной компетенции через художественный дискурс и в процессе интерпретации текста заключается в декодировании интенций автора, выявлению среди множественности толкований имплицитного содержания замысла автора и его идеи. Выяснено, что авторская суггестия и эстетическая составляющая художественного текста способствуют активному формированию представлений студентов о национально-специфических различиях между культурами через их собственные субъективные оценки.

***Ключевые слова**: кросскультурная компетенция студентов, интерпретация художественного дискурса, имплицитность, Габриела Воман.*

SUMMARY

Gavrilo L. Artistic discourse in the process of cross-cultural competence of the students.

The artistic discourse through a text message in the verbal expression accumulates the cultural and social information, displays time, social structure, the relationship of people.

The interpretation of the artistic discourse allows us to combine the process of mastering of the language units, thematic layers of vocabulary and concepts with the formation of linguocultural competences of the students. Under the cross-cultural communication refers to the ability of the students to live in conditions of globalization, to conduct the dialogue linguocultural between civilizations, cultures and peoples, based on mutual understanding and respect, build bridges between cultures and to protect identity.

An important feature of the artistic discourse is the emotional component, because the function of this kind of discourse is to create a sensory image, figurative and aesthetic transformation of reality and all these by means of the language. Emotional vocabulary is only one of the important elements of creating the contents of artistic discourse. The application provides the expressiveness of the characters and the emotional richness of the text. On the other hand, the value of a literary text is generated in the process of reading, is a product of interactive activities of the text and the reader. One of the important tasks of foreign literature and the interpretation of the text is to teach the students to dive into ethno-cultural space of artistic discourse, read and interpret the signs of the nomination. Special potential has psychological prose. In Germany, one of the most expressive representatives of this direction is Gabriela Vomann, Member of the «Group 47», a literary Association, which thirty years determined to the directions of the development of the progressive literature in Germany, Austria, Switzerland. Gabriela Vomann works in the genre of short stories and by her own admission, finds material for creativity in her own life experiences and her own worries. She wrote about feeling: loneliness, the collapse of hopes, fragility and illusiveness of happiness, indifference and pride, fear of the future – all that include the human life. Her works are at low volume, difficult to interpret and require attention to the artistic details. The story of Gabriela Vomann «Eva`s Visit» is one the short psychological stories where the reader gets right in the middle of the action. Strictly speaking, the action, as such, is omitted. This is a short night diary entries of the heroine of the story. Neither her name nor age, profession and instructions are not mentioned in the open space of the text. The author has created the problem, deeply analytical narrative environment, where the primary is the motif of the human exclusion of people from one another, emotional stress on a superficial level of text and figure of silence, the graphical expression of which is the dash.

Therefore, the formation of cross-cultural competence through artistic discourse and in the process of interpretation of the text is identifying among plurality interpretations, contents, design, author and his ideas. The author's intention and the aesthetic component of artistic text contribute the active formation of the views of the students about the national-specific differences between cultures through their own subjective evaluation.

***Key words**: cross-cultural competence of the students, the interpretation of artistic discourse, implicitness, Gabriele Vomann.*

УДК 378.147

В. А. Завгородній, А. І. Кисельова
Сумський державний університет

АУДІОЛІНГВАЛЬНИЙ МЕТОД У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ РОСІЙСЬКОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядаються можливості навчання іншомовного спілкування іноземних студентів шляхом застосування аудіолінгвального методу, який маніфестує розвиток комунікативної компетенції через формування комбінованої мовної навички слухання-говоріння на основі принципу усного випередження, з пріоритетом аудіювання й говоріння над іншими видами мовленнєвої діяльності, та органічно поєднується з матричним методом зворотного мовленнєвого резонансу; аналізується теоретичне підґрунтя та описуються практичні результати експериментального курсу розвитку усного російського мовлення, який створено на базі нового альтернативного навчального посібника «Хочу говорить по-русски!».

***Ключові слова**: аудіолінгвальний метод, матричний метод зворотного резонансу, комунікативна спрямованість навчання, інноваційні технології навчання, іншомовне спілкування, мовленнєва модель, квантування тексту, протоговоріння, усне випередження, слухання-говоріння.*

Постановка проблеми. У сучасній методиці викладання іноземних мов як головна маніфестується комунікативна мета навчання, тобто передбачається пріоритет аудіювання та говоріння над іншими видами мовленнєвої діяльності. Проте викладання російської мови як іноземної переважно базується на традиційному граматико-перекладному методі, що достатньою мірою не сприяє формуванню навичок та вмінь іншомовного спілкування, і ця тенденція залишається сталою. Викладання нерідко здійснюється з використанням застарілих посібників, які не відповідають сучасним вимогам і не реалізують або лише частково реалізують комунікативний підхід. У той же час упродовж багатьох десятків років у методичних школах Європи та США домінує, продовжуючи залишатися провідним і сьогодні, аудіолінгвальний метод [4, 1].

Аналіз актуальних досліджень. Наразі для методики викладання іноземних мов характерне інтенсивне виникнення численних інновацій, тому дослідження сучасних методів навчання має надзвичайно важливе значення. Для вибору успішної стратегії навчання в конкретній педагогічній ситуації викладач має володіти інформацією про особливості та специфіку методик і методів у всьому їх різноманітті. Можна стверджувати, що на сучасному етапі розвитку методичної науки не існує універсального методу навчання іншомовного спілкування – ефективність кожного з методів залежить від багатьох чинників. Відбувається процес інтеграції елементів різних методів, утворення комплексних, які вбирають найкраще з різних методик.

Традиційний аудіолінгвальний метод достатньо широко описаний у науковій літературі, однак потребують ретельного дослідження його модифіковані форми, що виникають під впливом різноманітних інновацій. Слід зазначити, що однією з основних причин того, що у вітчизняній методичній практиці аудіолінгвальний метод не отримав достатнього поширення, є недостатня кількість сучасного аудіолінгвального методичного й навчального забезпечення.

Новизна дослідження полягає у вивченні та узагальненні результатів експериментального курсу розвитку усного російського мовлення, який передбачав застосування аудіолінгвального методу з елементами методу мовної матриці зворотного резонансу та інформаційних технологій на базі нового альтернативного навчального посібника, створеного колективом викладачів кафедри мовної підготовки іноземних громадян СумДУ [8].

Метою статті є оприлюднення теоретичних основ цього методичного експерименту й аналіз практичних результатів його застосування.

Виклад основного матеріалу. Традиційно аудіолінгвальний метод навчання іноземних мов – це метод, який спирається на слуховий канал сприйняття, передбачає багаторазове прослуховування та промовляння мовленнєвих моделей, що веде до утворення певних мовних автоматизмів [3, 97]. Методична концепція аудіолінгвального методу базується на принципах усного випередження, комунікативності, моделювання мовленнєвої інформації. З іншими різноманітними комунікативними методами його поєднують спільні риси: вважається, що формування лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної, компенсаторної та інших видів комунікативної компетенції є основною метою навчання, а головний критерій успішності – сприйняття та передання повідомлення, яке має мовленнєвий статус; організація мовного матеріалу орієнтована не на форму мовної моделі, а на її функцію, через яку усвідомлюють форму; формування лексичної та граматичної довершеності висловлювання розглядається як вторинне відносно думки.

Аналіз когнітивних стратегій аудіолінгвального методу показує, що у процесі аудіювання переважає аудіальна репрезентативна система (термін «репрезентативна система» трактується тут як канал сприйняття зовнішньої інформації та особливий механізм інтелекту, що актуалізується цим каналом). Після аудіального зовнішнього вводу інформації відбувається операція зіставлення почутого з мовленнєвими моделями аудіальної пам’яті особистості та їх усвідомлення. На етапі реферування діють дві

репрезентативні системи – аудіальна й кінестетична в артикуляційній модальності, тобто відбувається внутрішнє промовляння [1, 67].

Слідом за науковцями [3, 114] ми вважаємо безумовними перевагами аудіолінгвального методу його практичну спрямованість, відпрацювання мовної моделі через мовленнєві вправи, у яких ця модель квантується, формування мовної компетенції через усвідомлення функції граматичних явищ, наявність широких можливостей використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій.

Аудіолінгвальний метод успішно інтегрується з багатьма інноваційними технологіями. Як засвідчує практичний досвід, він органічно поєднується з матричним методом зворотного резонансу Н. В. Замяткіна [2] та В. П. Федотова [7]. На думку авторів цієї методичної концепції, у результаті навчання когнітивний процес структурується подібно до багатовимірної матриці, що забезпечує швидкий покоординатний пошук потрібної інформації. Основоположним для матричного методу викладання є твердження, що нові слова з'являються у свідомості не поодинці, а великими, добре структурованими масивами. Структура виникає за рахунок смислових зв'язків між новими словами, а також з аналогій у побудові та звучанні слів. Першим джерелом зв'язку слугує повторення одного й того самого слова мовою, що вивчається. Зв'язки всередині мови виникають між однотипними або протилежними за змістом словами при стандартних перетвореннях. На базі виявлення аналогій усвідомлюються різноманітні винятки із загального правила, міжмовні інтерференційні явища.

Протягом декількох років аудіолінгвальний метод у поєднанні з елементами методу мовної матриці зворотного резонансу успішно застосовується на кафедрі мовної підготовки іноземних громадян СумДУ в процесі викладання курсу «Розвиток усного російського мовлення» на базі нового навчально-методичного посібника «Хочу говорить по-русски!», який було створено для початкового етапу навчання [8]. Мета посібника – розвиток комунікативної компетенції слухача-мовця через формування комбінованої мовленнєвої навички слухання-говоріння. Перша фаза цього формування передбачає навчання іноземця сприйняття інформації аудіотексту, а друга фаза – використання цієї інформації для побудови усних висловлювань спочатку репродуктивного, а згодом репродуктивно-продуктивного та продуктивного характеру. До складу посібника ввійшли комунікативні мовленнєві теми, які дозволяють забезпечити спілкування іноземних студентів у навчально-професійній і побутовій сферах їх життя. Так, перша частина посібника «Хочу учиться в СумГУ!» складається з чотирьох

розділів: «Наш університет», «Учебный год», «Русский язык и другие предметы», «Экскурсии по університету». Кожен із цих розділів містить фонетичний, мовленнєвий і лексико-граматичний практикум. Ядром теми є мовленнєвий практикум, який базується на матричному аудіотексті та передбачає аудиторну навчальну роботу під керівництвом викладача.

Мета мовленнєвого практикуму – створення в аудіальній пам'яті студентів стійких мовленнєвих моделей, що мають матричні ознаки, тобто відрізняються високою комунікативною значущістю та частотністю вживання. Ця мета досягається шляхом квантування матричного тексту. Формування мовної матриці в довготривалій пам'яті студента здійснюється за допомогою таких методичних кроків: багаторазове «сліпе» прослуховування елементів матриці (слів, фраз і речень); багаторазове промовляння цих елементів услід за аудіозразком відповідно до наростаючої складності, у різних мовних вправах, у різноманітному контекстуальному оточенні, з аудіальною опорою, а потім і без неї; неодноразове прослуховування матричного тексту з подальшим контролем розуміння; самостійна робота з мовною матрицею.

Матричне протоговоріння є підготовчим етапом до говоріння спонтанного й має низку особливостей. По-перше, воно має відбуватися безпосередньо відразу після прослуховування матричного елементу. По-друге, проговорювання матричних текстів потрібно здійснювати неодмінно вголос. Гучне, артикульоване, багаторазове промовляння з найбільш точною імітацією вимови носіїв мови викликає в нервовій системі зворотний мовленнєвий резонанс. Цей процес приводить до появи у свідомості іншомовних мовленнєвих еталонів, передбачає підсвідомий аналіз різних мовних структур, а утрирувані артикуляційні рухи сприяють виникненню в кінестетичній пам'яті нових мовленнєво-рухових алгоритмів, що привчають артикуляційний апарат до нової мовленнєвої роботи. І нарешті, прослуховування та промовляння мовної матриці, що відбувається без участі зорових аналізаторів, стимулює аудіальний канал сприйняття інформації, який зазвичай істотно слабкіший за візуальний. Введення матеріалу під порядковане принципу усного випередження, і візуальна текстова опора на цьому етапі використовується лише як допоміжний засіб навчання. Цим зумовлена послідовність виконання навчальних завдань: багаторазове аудіювання, багаторазове протоговоріння, і лише потім – читання, писання, мовні вправи.

Матричним ми вважаємо змодельований особливим чином навчальний текст, який містить стволову мовну інформацію з високою комунікативною ревалентністю і за своїми властивостями може бути основою для моделювання типових висловлювань у стереотипних сферах спілкування.

Досвід показує, що оптимальна довжина матриці не повинна перевищувати 100 слів, а тривалість – двох хвилин звучання. Наведемо зразок матричного міні-тексту «Наш університет», який пропонується студентам для відпрацювання й подальшого відтворювання в першій темі курсу: Сумской государственный университет – один из самых больших и самых известных университетов Украины. В университете 5 факультетов. Здесь учится более чем четырнадцать тысяч студентов. Они будут инженерами, врачами, экономистами, программистами, юристами, переводчиками, журналистами. В университете учатся также иностранные студенты. В СумГУ учится примерно две тысячи студентов-иностранцев. Они приехали из разных стран мира. Это студенты из Европы, из Америки, из Азии, из Африки. Студенты-иностранцы начинают свою учёбу на ПО. Цей текст має всі ознаки мовленнєвої матриці: він чітко структурований, містить 67 слів у 8 коротких реченнях, включає тільки комунікативно важливі базисні лексичні одиниці та граматичні конструкції, звучить приблизно 2 хвилини.

Після 12 годин практичних занять студенти репродукують цей текст, а потім продукують на його основі аналогічні тексти під час презентації університетів своїх країн. Наведемо приклад презентації відомостей про нігерійський університет Акуаїбу на основі матричного тексту. Презентацію виконала студентка групи М-4 підготовчого відділення Ібанга Мпоиканке Рафаель. У її тексті позначаємо нові лексичні та граматичні елементи, що характеризують цей текст як репродуктивно-продуктивний: Государственный университет Акуаибу – один из небольших и самых новых университетов Нигерии. В университете тоже 5 факультетов. Здесь учится больше чем тысяча студентов. Они будут инженерами, врачами, экономистами и так далее. В университете Акуаибу не учатся иностранные студенты, потому что это один из самых молодых университетов в Нигерии. Здесь учатся только студенты из Нигерии. Студенты начинают свою учебу на разных факультетах. Це висловлювання демонструє, що студент отримує негайні конкретні практичні результати своєї роботи.

Завершується вивчення теми лексико-граматичним практикумом – мовними вправами на базі матричного тексту, які студенти виконують самостійно або під керівництвом викладача. Передбачається, що під час занять мовна інформація повинна мати супроводжувальний характер.

Перспективи подальших досліджень, на наш погляд, полягають у вивченні можливостей застосування набутого досвіду в інших формах навчання, зокрема в дистанційній. Це буде потребувати вдосконалення навчального аудіолінгвального комплексу засобами новітніх інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завгородний В. А. Обучение слушанию-письму студентов-иностранцев (на основе профессионально-значимых текстов) / В. А. Завгородний, А. И. Киселева // Педагогічні науки : [зб. наук. пр.] / відп. ред. М. О. Лазарєв. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2002. – С. 67.

2. Замяткин Н. Ф. Вас невозможно научить иностранному языку / Н. Ф. Замяткин. – М. : Неография, ИПО «Лев Толстой», 2006. – 177 с.

3. Капитонова Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык, 1979. – 224 с.

4. Кравченко Т. К. Психологические основы методики обучения иностранным языкам в англоязычных странах [Электронный ресурс] / Т. К. Кравченко // Copyright Filolinvia. – Режим доступа :

http://englishmax.ru/.

5. Пассов Е. И. Аудиолингвальный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 214 с.

6. Пассов Е. И. Основы аудиолингвальной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1989. – 179 с.

7. Федотов В. П. Матричный метод в изучении иностранных языков / В. П. Федотов // Компьютерные инструменты в образовании. – 1999. – № 6. – С. 33–37.

8. Хочу учиться в СумГУ! : учеб.-метод. материалы по развитию связной речи / Л. В. Биденко, В. А. Завгородний, А. И. Киселева, А. В. Шевцова. – Сумы : СумГУ, 2013. – 117 с.

9. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.

РЕЗЮМЕ

Завгородний В. А., Киселёва А. И. Аудиолингвальный метод в практике обучения иностранных студентов русскоязычному общению.

В статье рассматриваются возможности обучения иноязычному общению посредством применения аудиолингвального метода, который манифестирует развитие коммуникативной компетенции обучаемого путем формирования комбинированного речевого навыка слушания-говорения на основе принципа устного опережения, с приоритетом аудирования и говорения над другими видами речевой деятельности, и органично сочетается с матричным методом обратного резонанса. В статье описываются теоретические основы и практические учебные результаты экспериментального курса развития устной русской речи, созданного на базе нового альтернативного учебного пособия.

***Ключевые слова**: аудиолингвальный метод, матричный метод обратного резонанса, коммуникативная направленность обучения, инновационные технологии обучения, иноязычное общение, речевая модель, квантование текста, протоговорение, устное опережение.*

SUMMARY

Zavhorodnii V., Kyzelova A. The audio-lingual method in the practice of teaching foreign students Russian-speaking communication.

The article deals with the opportunities of teaching communication in foreign language to foreign students that study Russian as a foreign language by means of using audio-lingual method. This method is predominant in methodological schools of Europe and the USA but up to now hasn't got sufficiently widespread application in the native methodological practice. It is noticed that the traditional audio-lingual method is quite widely described in scientific literature, but its modified forms, that appear due to different innovations, require thorough investigation.

The audio-lingual method is successfully integrated and smoothly combined with various innovative technologies that characterize modern methodology of foreign languages teaching, in particular, with inverse resonance matrix method of N. V. Zamyatkin and V. P. Fedotov. The authors consider to be important the task of producing audio-lingual teaching and learning software of high quality. They describe theoretical principles of experimental course in oral Russian speech development that is realized on the ground of audio-lingual method with elements of inverse resonance matrix method and information technologies on the basis of new alternative work book created by SSU's group of the teachers of the department of language training for foreign citizens. The purpose of the work book, presented in the article, is the development of foreign students' communicative competence through the formation of combined speaking and listening skills on the basis of oral advancing principle with listening and speaking priority over other types of speech activity. The work book includes communicative speech topics that guarantee the communication of foreign students in teaching professional and everyday aspects of their lives. The stages of students teaching of productive statements on the basis of matrix texts are described. It analyzes the practical learning results that have been achieved in the course of this methodical experiment. Besides, the integration possibilities of audio-lingual method with other communicative technologies are analyzed. The authors point out as clear advantages of audio-lingual method its practical orientation, developing the language model through speech exercises, in which this model is quantized, the formation of linguistic competence through the awareness of the functions of grammatical phenomena, the existence of broad opportunities to use new information technologies in the learning process.

***Key words**: audio-lingual method, an inverse resonance matrix method, communicative orientation of studying, innovative learning technologies, foreign language communication, a speech model, quantizing a text, protospeech, oral advancing, listening and talking.*

УДК 81'255.4:378.14:81'271.16–057.875:811.11

В. Н. Карпова

Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНЕСТЕЗИИ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с обучением студентов спецфакультета творческому подходу в работе над английским языком. Известно, что при этом основная роль отводится конкретно-образному мышлению и воображению, которые свойственны правому полушарию. В статье предложены виды работы для развития творческих способностей студентов через сенсорно-перцептивное восприятие речевого материала (задания на прямой и обратный перевод «синестетических» текстов, упражнения в визуализации, в ассоциативном восприятии содержания текста, его стиля и др.).

***Ключевые слова**: синестезия, кросс-модальный перенос, правое полушарие, модальность*

Постановка проблемы. Сегодня мир меняется быстро и радикально, и чтобы воспринимать новое целостно и быстро, решать задачи творчески

необходимо развивать правополушарное мышление, функция которого – нелинейное и нестандартное, творческое решение проблем. Известно, что объективация индивидуального лежит в основе всей деятельностной жизни человека, в том числе через вербальные контакты и индивидуальные ощущения. Восприятие фактов, данных нам субъективно, в ощущениях, т.е. посредством рефлекторно-бессознательного механизма, преобразуется в феномен вербально-логического мышления на родном или иностранном языке. В нашем рассмотрении когнитивная организация субъекта вписывается в контекст его сенсорного восприятия речевого сообщения и реализуется во внешней речи в виде переосмысленного нового «образа» речевого произведения, продукта индивидуального речетворчества. Речь идёт об обучении студентов-филологов специальности «английский язык» языковому творчеству, в том числе при переводе с/на иностранный язык. Тема актуальна, поскольку филологически правильная и грамотная речь свидетельствует не лишь о профессионализме учителя, но и об общей культуре человека. Она исследуется в различных языковых культурах и с разных научных позиций. Новизна нашего исследования, его практическая и теоретическая значимость состоит в применении явления кросс-модального переноса при сенсорно-перцептивной обработке речевой информации и художественном переводе.

Цель статьи – ознакомить читателя с некоторыми экспериментальными результатами исследования по выявлению возможности применения нейросенсорных данных (аудиальных, визуальных, тактильных ощущений студентов) при восприятии неизвестных английских слов и поэтического текста. Это дало нам возможность применить данные для использования на уроке по иностранному языку.

Изложение основного материала. Основополагающая идея состоит в том, что существует особая группа ощущений, которая характеризует творческую личность. Это восприятие явлений в, зачастую, доминирующей модальности или их синестетическом восприятии, когда зрительный образ наполняется звучанием, запахом, определенным настроением, цветом, движением, ощущением. Здесь важное значение имеет перцептивное ощущение слова, его образный потенциал – значение, связанное с субъективным, конкретно-чувственным восприятием слова; визуалы видят мир, аудиалы слышат, а кинестетики ощущают. Кстати, по данным диагностических исследований школьники, американской начальной и средней школы на 29 % – визуалы, 34 % – аудиалы, 37 % –

кинестетики [9, 140, 451]. Внутренний образ слова может вызывать синестетический символ, и в результате человек имеет «цветной слух», «мягкий» звук, «прозрачный» звон и др.

Получение таких ощущений предполагает развитость правого полушария мозга человека, конкретно-образного мышления, воображения, связь с положительными эмоциями. В отличие от левого полушария, функции которого анализ, логика, правое полушарие воспринимает предметы целостно, эмоционально-чувственно. Оно мгновенно производит чувственный анализ сложных сигналов, интуитивную ориентацию в окружающем мире.

Психология описывает явление кросс-модального переноса: «информация, полученная с помощью одного из сенсорных каналов (например, зрительного), используется затем определённым образом в условиях функционирования другого сенсорного канала (например, тактильного)» [4, 54]. Это объясняется содержанием психического отражения и особенностями взаимодействия субъекта со средой, которые проявляются в деятельности субъекта. Принимая определение психики как формы отражения, мы рассматриваем ее эволюцию как преобразование психического отражения. Кроссмодальный перенос/переход наблюдается у людей с синестезией [7].

Слово «синестезия» (гр.) означает одновременное ощущение. Это – психофизиологическое явление, в процессе которого при раздражении одного органа чувств одновременно возникают ощущения, соответствующие другому органу чувств. Оно происходит вследствие распространения возбуждения с областей мозга одной сенсорной системы на области другой сенсорной системы. Специалисты в области кросс-модального перехода расходятся во мнениях относительно абсолютной идентичности его процессам синестезии, но единодушно отмечают влияние этих феноменов на творчество. Признание синестезии как действительного факта, как значительного явления, указывающего на возможности человеческой психики посредством функций нервной системы связывать различные области восприятия, – вот та особенность мозга, которая может способствовать творчеству, ведь она является неотъемлемой частью метафорического мышления, так необходимого, по крайней мере, при обучении иностранному языку. Лоренс Е. Маркс определил синестезию как сенсорно-когнитивную деятельность человека.

Приведём примеры сенсорных предпочтений выдающихся личностей. Так, у французского писателя В. Гюго доминировало зрительное восприятие,

в силу которого ему больше всего удавались «картины для глаза». Немецкий поэт И. Гете обладал высокой вариативностью стратегий восприятия, «Относительно моей способности к чувственному восприятию – я так странно устроен, что удерживаю в своей памяти все очертания и формы самым резким и самым определенным образом...» [2, 91]. Композитор И. Стравинский видел музыку в красках, русский поэт В. Хлебников искал однозначные соответствия фонемам родного языка, кинорежиссер С. М. Эйзенштейн, готовясь к созданию цветовых фильмов, разбирал символику цвета в других видах искусства, писатель Жан-Поль Сартр пародировал жесты и мимику других людей. [8, 115–122]. Добавим к этому списку писателя В. Набокова, художника В. Кандинского, композиторов Н. Римского-Корсакова, Ф. Листа, А. Скрябина, поп певицу Леди Гага.

Энергия цвета и звука, их некая взаимообусловленность дают толчок новым формам творчества в языке. Кстати ещё Аристотель обратил внимание на связь музыкального тона и цвета. А вот таблица соответствия звукобукв цветам, предлагаемая психолингвистом А. Г. Журавлевым в книге «Диалог с компьютером». Заметим, что вы можете иначе ассоциировать звукобуквы и цвета, что естественно и нормально.

Интересен факт, согласно которому гласные буквы к примеру, украинского и русского алфавитов А, О, Е, И лингвисты считают гласные основными, опорными для речевого аппарата человека и главными во всех языках. А физики главными считают соответствующие этим гласным цвета, потому что их комбинации дают все другие цвета и оттенки. Чем и пользуется цветная фотография, цветное телевидение. Остальные гласные имеют оттеночную окраску как и цвета, с которыми они связываются.

Таблица №1

Соответствие цветов звукобуквам

Звукобуквы	Цвета
А	густо-красный
Я	ярко-красный
О	светло-жёлтый или белый
Е	зелёный
Ё	жёлто-зелёный
И	синий
Й	синеватый
У	тёмно-синий, тёмный сине-зелёный, тёмно-лиловый
Ю	голубоватый
Ы	мрачный тёмно-коричневый или чёрный

Не удивительно ли, что и в языке соответствия именно главным цветам оказались наиболее четкими? [3, 103]. Получая информацию в одном канале восприятия, творчески мыслящий человек репрезентирует, трансформирует её внутри себя в другом канале. Синестезия свойственна творческим личностям, обладающим вербальным интеллектом, людям, «неравнодушным» к словам языка, ёмкости и точности выражения мысли, талантливым филологам, поэтам, писателям и журналистам, но не только. Среди них и личности, известные своими афоризмами и цитатами, – политики (У. Черчиль, Э. Рузвельт), физики (А. Эйнштейн, Т. Эдисон), философы (Ф. Ницше) и др.

Упоминалось, что как творческий подход к работе над языком, так и явление синестезии – прерогатива правого полушария мозга человека. В качестве примера приведём «правополушарное» упражнение, которое мы выполняли на уроке с целью эксперимента для определения взаимодействия и предпочтительных сенсорных реакций студентов. Задание состояло в том, чтобы назвать на родном языке аудиальные (А), визуальные (В) и тактильные образы / характеристики (Т), возникающие у студентов при прослушивании неизвестных английских слов и интерпретации поэтического текста.

Задание № 1: прослушивание незнакомых английских слов stem – ствол, heather – вереск, vesper – вечерняя звезда.

Задание № 2: интерпретация поэтического текста, отражающая ощущения, которые он вызывает у слушателей. Данные представлены в таблице.

Таблица 2

Сенсорно-перцептивная характеристика английских слов

слово	характеристики		
	Аудиальная А (звук)	Визуальная В (цвет)	Тактильное Т (осязаемое)
№ 1 stem	звенит ре-мажор мычит	серо-зелёное серо-голубоватое	командное холодное твёрдое резкое с пупырышками или полосочками
heather	шепчет или шипит малая терция шуршит	коричнево-зеленое зеленое серовато-бурое	подпрыгивает игривое вроде одеяла мат в спортзале

Продолжение Таблицы 2

vesper	нота фа свистит воет	желтое как оса цвет белой электро-лампочки голубой	летучее, худое слово не мягкое прохладное не доброе
№ 2 Easter The air is like a butterfly With frail blue wings The happy earth looks at the sky And sings	Воздух тонко звенит Земля напевает	Звенит как пчёлка Кузнечик притаился Трава яркая и чистая	Воздух дрожит аж до неба Прозрачный воздух струится Тёплый пар идёт от земли Всё замерло Земля улыбается всеми морщинками

Интерпретируя полученные данные, отметим, что «интегрирование чувственного с абстрактным и вербальным» доказывает возможность развития вербального мышления студентов в плане «ухода от привычного, ожидаемого, с внезапными ассоциативными переходами, логическими разрывами, необъяснимыми, казалось бы, переключениями мысли» [5, 195–197]. Предлагая задания для развития синестезии, мы развиваем воображение, восприятие, вербальное, творческое мышление, «даём возможность нетворческим людям творить» [6, 237].

Очень эффективными в этом смысле мы считаем задания на прямой и обратный перевод «синестетических» текстов, упражнения в визуализации, в ассоциативном восприятии содержания текста, его стиля и др. Употребляя термин «стиль художественной речи», мы имеем в виду лингвистические категории, такие как, например, слова, их значения, их сочетания, синтаксические конструкции. Характер образности и употребление слов в переносном значении стиля художественной речи состоит в том, чтобы средствами образно-эстетической трансформации языка создать чувственное восприятие действительности, зримо ощутить предмет в его связях и отношениях [1, 67]. Что касается контекстуальных значений слов, то наиболее прямые пути создания образности это использование троп, т.е. употребление слова в переносном значении для достижения большей выразительности. Разновидности тропов – метафора, метонимия, (обозначение предмета или явления по одному из его признаков), синекдоха – частный случай метонимии (обозначение целого вместо части, большого вместо малого), эпитет, иначе говоря, образное определение. Эти явления, как и синестезия способствуют творческому языковому выражению и им следует знакомить студентов как можно раньше. Вот некоторые

примеры «образных» слов для перевода на иностранный язык «Тюльпаны-лезвия, сырная луна, перламутровая погода, потягивать кофе с молоком и потягиваться, серый, прохладный шелк неба (Cazador).

Выводы. Получение сенсорно-перцептивной картины через письменный текст в данной коммуникативной стратегии, художественные переводы и упражнения в синестезии – неоценимый кладезь для развития языкового художественного творчества на иностранном и родном языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. Собр. соч. в трех томах, т. II / В. Г. Белинский. – М. : Гос. Издат. худ. Литературы, 1949. – С. 67.

2. Гете И. Собр. соч. Т. 7. [Сост. Н. Вильмонт, А. Аникст] / И. Гете. – М. : Худ. литература, 1979. – С. 91.

3. Журавлев А. Г. Диалог с компьютером / А. Г. Журавлёв. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 201 с.

4. Клиническая психология : учебник для вузов / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2011. – С. 54.

5. Лук А. Г. Творчество / А. Г. Лук // Популярная психология: Хрестоматия : учеб. пособие для студентов пединститутов [сост. В. В. Мироненко]. – М. : Просвещение, 1990. – С. 195–197.

6. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – Спб. : Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.

7. Филиппова Г. Г. Развитие психики в филогенезе: дифференционно-интегративный подход [Электронный ресурс] / Г. Г. Филиппова. – Режим доступа : http://psystudy./files/Filippova%20GG.pdf.

8. Gardner H. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – Glasgow : Fontana Press, 1993. – 406 p.

9. Miller P. Learning styles: The multimedia of the mind / P. Miller. – Educ. Resources Inform. Center, 2001. – P. 140, 451.

РЕЗЮМЕ

Карпова В. Н. Використання синестезії та художнього перекладу для формування та вдосконалення мовленнєвої компетентності студентів у процесі навчання англійської мови.

Стаття присвячена розв'язанню питань, які пов'язані з навчанням студентів спецфакультету творчому підходу до вивчення англійської мови. Відомо, що при цьому головна роль відводиться конкретно-образному мисленню й уяві, що притаманні правій півкулі. У статті запропоновано види роботи для розвитку творчих здібностей студентів через сенсорно-перцептивне сприйняття мовного матеріалу (завдання на прямий і зворотний переклад «синестетических» текстів, вправи у візуалізації, в асоціативному сприйнятті змісту тексту, його стилю та ін.).

***Ключові слова**: синестезія, крос-модальний переніс, права півкуля, модальність.*

SUMMARY

Karpova V. The use of language arts including synaesthesia in the process of language literacy formation and development with Anglophonic students.

This article deals with neurolinguistics which is part of cognitive methodology teaching English as a foreign language with reference to students' individual styles of

learning. The roots of the basic idea go into the concept of individual perception and processing of any information received by man via his natural sensory channels – visual, audial, kinesthetic. Some of the channels are more developed, thus making dominant modality. Together with the less developed channels they present the holistic perception of the whole image. As a result the «visuals» see the picture, the «audials» hear it and the «kinesthetic» feel it. In the educational setting you notice that one part of the students shows better seeing abilities like written texts, graphs, models; another group of the students is more perceptive to voice, intonations, tape recorded language materials; the third group understands all better while in motion or able to feel the touch of things, etc.

These sensory qualities of the students make them distinguished, unique and give good grounds for creating individualized objects, be they material or verbal. The teacher's concern here, as we see it, is to unleash the students' hidden creative potentialities, advance in educational technologies and change learners' demand in terms of access to new language creativity and learning.

One of the effective exercises for developing students' creativity is by introducing syna(e)sthesia into classroom practices. Syna(e)sthesia is a neuropsychological phenomenon. It appears in case of brain's sensory excitement in its certain part, which simultaneously transfers onto another sensory part of the brain. This is the way to create metaphors – «see the pink air», «hear the rising sun», «feel the taste of romanticism». In the article there is a good supply of such examples taken from students' experimental materials. Syna(e)sthesia is characteristic of talented philologists, writers, artists, producers and other people of verbal intellect.

This cultural perspective socialized into everyday learning practices needs finer work with both languages – understanding the art of language translation, word meaning and its precise stylistic, lexicological colouring, developing own imagination and verbal creativity, which all taken together adds much to professional literacy.

Note: The term literacy is used instead of competency in sociocultural approach.

***Key words**: synaesthesia, cross-modal transfer, the right hemisphere, modality.*

УДК 378.4-054.62:811.161.1:316.7

О. П. Конек, А. В. Шевцова
Сумской государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируются основные направления исследования в области формирования социокультурной компетентности обучаемых, определяется объем и содержание понятия «социокультурная компетентность», его место в ряду других компетентностей владения иностранным языком, приводится модель формирования социокультурной компетентности в процессе обучения иностранным языкам, на основе которой определяются основные направления работы на занятиях по русскому языку, ориентированной на формирование у обучаемых системных знаний социокультурного характера. Показываются возможности использования пословичного фонда русского и родного языка обучаемых в процессе формирования социокультурной компетентности.

***Ключевые слова**: компетентность, социокультурная компетентность, методика преподавания, русский язык как иностранный, коммуникативные способности, национальная культура, экстралингвистические знания, пословичный фонд.*

Постановка проблемы. На рубеже XX–XXI столетий произошли кардинальные изменения в парадигме преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (РКИ). Активная гуманизация образовательного процесса потребовала поиска новых подходов к обучению и изучению языка, пересмотра основополагающих целей и методов преподавания. Получили развитие и утвердились коммуникативный, культурологический, социокультурный, компетентностный, лингводидактический и другие подходы, в центре внимания которых – личность обучаемого, его готовность и практические навыки.

Анализ актуальных исследований. Несмотря на то, что разработано достаточно большое количество методик применения указанных выше подходов, не все аспекты раскрыты полностью, а значит, проблема их практического применения остается актуальной.

Применительно к методике преподавания РКИ пристального внимания, на наш взгляд, требует проблема реализации социокультурного подхода как одного из факторов, способствующих формированию и развитию коммуникативных способностей студентов-иностранцев.

Анализ научной литературы показал, что идет активный поиск путей организации взаимосвязанного обучения языку и культуре как в области обучения иностранным языкам (М. Г. Большакова, Е. И. Воробьева, И. А. Закирьянова, О. В. Леонова и др.), так и в области обучения русскому языку как иностранному (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Ю. Е. Прохоров). При этом социокультурная составляющая рассматривается как один из основных компонентов, обеспечивающих решение указанной проблемы. Однако в большинстве случаев внимание уделяется собственно педагогическому аспекту, месту и роли социокультурной компетентности (далее – СКК) в профессиональной подготовке будущих учителей, переводчиков, инженеров-педагогов, специалистов неязыковых вузов. Так, С. А. Ермакова, Ю. В. Халаджи рассматривают сущность феномена СКК и его роль при подготовке учителей иностранного языка [5], О. В. Леонова – при подготовке будущих инженеров-педагогов [6], В. И. Бойко исследует социокультурный компонент как средство повышения мотивации изучения иностранного языка и обучения иноязычной культуре в высших технических заведениях [2], М. Г. Большакова – как средство повышения мотивации в обучении будущих переводчиков [3].

Целью статьи является определение объема и содержания понятия «социокультурная компетентность» в процессе обучения РКИ, а также

принципов отбора материала, обеспечивающего формирование социокультурной компетентности при обучении студентов-инофонов.

Изложение основного материала. Следует отметить, что во многих работах, посвященных проблемам обучения иностранному языку, можно встретить перечень различных видов компетентностей: предметную, профессиональную, страноведческую, культурологическую, поведенческую – и все они рассматриваются как определенные уровни коммуникативной компетентности, представляющей собой определенную систему знаний, умений и навыков. Применительно к обучению иностранным языкам понятие коммуникативной компетентности получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком. Согласно документу «Общеевропейская компетенция владения иностранным языком. Проект» выделяются такие виды компетентностей: лингвистическая (языковая), социолингвистическая (речевая), социокультурная, социальная (прагматическая), стратегическая, дискурсивная, предметная и межкультурная.

Как видим, СКК наряду с речевой и языковой компетентностью рассматривается как один из компонентов коммуникативной компетентности. Этой точки зрения придерживается и большинство исследователей.

В рамках данного исследования необходимо также разграничить понятия «компетенция» и «компетентность». В словаре иностранных слов указывается, что «компетенция» (лат. competere – добиваться, соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. «Компетентность» – это: 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо [8, 483]. Анализ указанных дефиниций позволяет сделать вывод о том, что применительно к методике преподавания языка более корректен термин «компетентность».

Возникновение понятия «социокультурная компетентность» связывают с именем американского лингвиста Д. Хаймса, в статьях которого [9] впервые высказывается идея о социокультурном измерении, без учета которого описание языковой способности было бы неполным. Д. Хаймс обосновывает также необходимость включения этнографического контекста в рамки лингвистических исследований, а в модель языковой компетентности – компонента, ответственного за адекватное языковое употребление.

Много общего с идеями Д. Хаймса имеет описание социокультурной компетентности в разработанной голландским ученым Я. Ван Эком системе компетенций. Первоначально СКК была определена как «знание социокультурного контекста, в котором изучаемый язык используется его

носителями, а также того, как этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект употребления некоторых лингвистических форм» [10, 60]. В 1991 г. в получившем общеевропейскую известность документе «Threshold Level 1990» понятие СКК было интерпретировано как аспект коммуникативной способности, включающий специфические черты общества и культуры, проявляющиеся в коммуникативном поведении членов данного общества.

Как видим, социокультурный компонент, на базе которого формируются знания о реалиях, традициях страны изучаемого языка, знания и навыки коммуникативного поведения, входит в содержание национальной культуры.

На основе анализа современной научной литературы в области изучения и преподавания языков С. Е. Балютина предлагает следующее определение СКК: «социокультурную компетенцию (компететность. – Авт.) или социокультурный компонент коммуникативной компетенции следует трактовать как методический конструкт, моделирующий знания и умения, лежащие в основе оперирования национально-культурными элементами общения» [1, 37]. На наш взгляд, эта дефиниция достаточно точно отвечает целям педагогических и методических исследований.

Таким образом, содержательной основой СКК являются экстралингвистические знания, фиксирующие внешнее, социальное в языке. Социокультурный компонент, отмечает С. Е. Балютина, следует имплицировать в состав базисных компетентностей: лингвистической, прагматической и предметной. В зависимости от методических задач содержание данного компонента может моделироваться либо на базе установления межкультурных лакун, либо на основе обнаружения монокультурных стереотипных явлений, может либо имплицироваться в состав различных компетенций, либо экстрагироваться из состава компетенций и рассматриваться изолированно [1, 38].

В области преподавания иностранных языков разработана уровневая модель СКК, которая позволяет не только дифференцировать универсальное и национальное, но и интегрировать их как в процессе описания, так и в ходе обучения. Так, В. В. Воробьев отмечает, что в структурном плане СКК является комплексным явлением и включает в себя набор следующих компонентов:

- лингвострановедческого (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);

- социолингвистического (языковые особенности социальных слоев представителей разных поколений, полов, общественных групп и диалектов);
- социально-психологического (владение культурно и социально обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- культурологического (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [4, 31].

На наш взгляд, указанная модель может быть принята за основу формирования СКК при обучении иностранным языкам, в том числе и русскому языку.

Таким образом, в центре внимания преподавателя должны быть типичные сферы, темы, ситуации, социальные роли, коммуникативные задачи, речевые и языковые средства, реализуемые носителями национального языка и культуры, в частности:

- тексты для аудирования и чтения, в которые должны быть включены страноведческие сведения по географии, истории, социальной жизни;
- элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке и страноведческие сведения применительно к ситуациям общения;
- безэквивалентная и фоновая лексика (названия праздников, транспорта, символов, слова, значения которых невозможно описать без определенной привязки к названиям реалий, присущих только определенным нациям и народам, названия фактов истории, имена национальных и фольклорных героев и т. п.);
- художественные тексты, представляющие собой феномен национальной культуры, которые могут быть источником информации о специфике речевого и неречевого поведения носителей языка, об их быте, традициях, ценностных установках, об истории их страны.

Заметим также, что процесс обучения иностранному языку в ракурсе социокультурного аспекта строится на целенаправленном сопоставлении родного и иностранного языков для выявления специфических, обусловленных национальной культурой, особенностей языкового и речевого поведения носителей языка. В процессе такого сопоставления у учащегося постепенно формируется система знаний о традициях, ритуалах, духовных ценностях, стиле жизни и стереотипе поведения, характерных для страны изучаемого языка. Эти знания дают ему

возможность правильно выстраивать стратегию своего поведения в общении с носителями языка в соответствии с их национальной культурой.

Рассмотрим возможности формирования СКК студентов-иностранцев на примере использования пословичного фонда. Как известно, в пословицах отражаются и богатый исторический опыт народа, и житейская мудрость, и культурно-исторические традиции. Пословицы содержат эмоционально-экспрессивную, этическую оценку поступков человека, событий и явлений. В пословичной картине мира находит экспликацию оценочное отношение ко всему, что представляет ценность в материальной и духовной культуре народа. Другими словами, пословичная картина мира выражает доминантные ценностные ориентиры нации. Сказанное позволяет утверждать, что работа с пословицами на занятиях по русскому языку как иностранному играет важную роль в формировании СКК обучаемых. Кроме того, пословицы как оперативный фольклорный жанр активно используются в различных коммуникативных ситуациях, в повседневном общении, на страницах газет, интернет-изданий, в радио- и телепрограммах. Образность, имплицитный характер пословиц создают коммуникативные барьеры в общении инофонов и носителей языка, требуют дополнительной семантизации.

Сравнение же пословичного фонда разных народов помогает выявить как общее, универсальное, составляющее межкультурную философию, так и чисто национальные реалии, отражающие культурно-национальную ментальность, способствуя таким образом лучшему взаимопониманию и сближению представителей различных культур, формированию толерантного отношения к системе ценностей друг друга.

Исходя из особенностей жанра пословиц (краткость, смысловая емкость, образность, аксиологичность), их использование на занятиях по русскому языку как иностранному, на наш взгляд, должно иметь систематический характер. Пословицы могут быть использованы и как дидактический материал при изучении грамматических явлений, и как элемент семантизации языковой картины мира, и как средство толкования жизненных реалий. Пословицу можно использовать и как тему для составления диалога-расспроса, монолога-размышления, и как средство развития познавательного интереса к культуре народа изучаемого языка, обращаясь к презентации по пословице с помощью слайдов. Кроме того, обращение к различным тематическим группам пословиц, содержащим этическую и эстетическую оценку, способствует формированию у студентов определенной системы ценностей, обеспечивает формирование взаимного уважения, толерантного, доброжелательного отношения друг к другу.

Особенности национального характера и менталитета народа раскрываются прежде всего в предметно-тематической классификации пословиц. Так, универсальными тематическими полями, содержащими этическую оценку, отражающими систему ценностей народа, особенности национального менталитета, являются поля «Дружба», «Труд», «Добро – зло», «Ум – глупость», «Богатство – бедность» и др. Рассмотрим некоторые из них на примере русских и туркменских пословиц.

Сравнивая туркменские и русские пословицы с компонентом «дружба», можно увидеть много сходного. В пословицах указывается, с одной стороны, на прочность товарищеских отношений между людьми. Туркменские пословицы Как при пире, при беседе – много друзей, как при горе, при кручине – нет никого; В кармане пусто – друзей не густо1 имеют эквивалентные варианты в русском языке: Не тот друг, кто на пиру гуляет, а тот, кто в беде помогает; Коня в рати узнаешь, а друга в беде. С другой стороны, в туркменском и русском языке пословицы предостерегают от друзей, которые могут быть ненадежны. Русским пословицам: Вещь хороша, пока новая, а друг – когда старый; Старый друг лучше новых двух – соответствуют туркменские: Халат хорош новый, а друг – старый; Добрый конь и в дырявой попоне хорош.

Анализ смыслового содержания пословиц с компонентом «труд» также позволяет отметить сходство в отношении этих народов к трудовой деятельности. Отношение к труду как к жизненной необходимости выражено в туркменских пословицах: Без труда меду не попробуешь; Без воды нет жизни, без труда – благосостояния; Без знаний нет работы, без работы – пищи. В русских эквивалентах находим аналогичное понимание философской составляющей труда: Будешь трудиться – будет у тебя хлеб и молоко водиться; Кто не работает, то не ест.

В то же время национальную самобытность туркменским пословицам придают лексемы «арык», «белое золото», «плов», отражающие реалии трудовой и бытовой деятельности: Выкопаешь арык – будет вода на грядках; Вырастишь белое золото – получишь богатые подарки; Где труд, там и плов.

В тематическом поле «богатство – бедность» компоненты «богатый», «бедный», кроме прямого значения, приобретают дополнительные смысловые приращения: богатый – не только «обладающий большим

[1] Здесь и далее цит. по: Пословицы и поговорки. Туркменские пословицы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.wisdoms.ru/poslovizi_i_pogovorki/nar/49_1.html.

имуществом», но и духом богатый, бедный – не только неимущий, но духом бедный. В Средней Азии до революции землевладельца или скотовода называли «бай». Рассуждая о своих бедствиях, туркмены замечали: Байская милость – Божья напасть; Байский дар – Божий удар; Ничего от бая своего бедняки не ждут, потому что бедным ничего баи не дают; Баям каждый день пир, беднякам каждый день «ах» да «ой». В отличие от приведенных туркменских пословиц с реалией – названием лица по социальной принадлежности, русские пословицы Богатый и в будни пирует, бедный и в праздник горюет; Богатый – в пир, убогий – в мир; Богатый ест как захочется, убогий – как доведется, не имеют таких приращений смысла.

Отдельную группу в туркменском языке составляют пословицы, отражающие особенности культуры народа-носителя языка с ярко выраженными реалиями. Внутри данной группы можно выделить такие подгруппы:

- пословицы, характеризующие лиц по их общественному и социальному положению, отношению к сословию: Ходже только волю дать, он лежа будет плов уплетать; Чем быть шахом в Мисре, лучше быть нищим в своей стране; Делай, что мулла, но не подражай ему в том, что он делает; У бея даже кот зайца берёт; Перед народом и хан бессилен;
- пословицы, содержащие названия вьючных животных: Имеешь сто баранов – и ты прав; Верблюд-вожак удар получает первым; Когда караван повернёт назад, хромой окажется впереди; Осёл сам себя считает лучше коня; Окажешь ишаку почести, он загадит подстилку;
- пословицы, содержащие наименования реалий материальной культуры: Сегодняшние потроха лучше завтрашнего курдюка; Я ага, и ты ага, а кто будет муку молоть; Сломалась арба – лентяю дрова, бык погиб – шашлык.

Большая часть приведенных пословиц не имеет эквивалентов в русском языке, и выяснение этого факта способствует более глубокому познанию студентами-иностранцами своей культуры.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Как видим, пословицы, являя собой компрессию социально-культурного опыта народа, предоставляют в распоряжение исследователей богатый материал, который может рассматриваться с разных точек зрения – познавательной, культурологической, методической и др. Кроме того, пословицу можно трактовать как социокультурный феномен, содержащий два основных компонента – когнитивный и оценочно-прагматический.

Использование на занятиях материала, обеспечивающего формирование СКК, в частности пословиц, усиливает учебную мотивацию, способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности обучаемых.

Перспективным направлением дальнейших исследований является, на наш взгляд, разработка конкретного методического инструментария, обеспечивающего процесс формирования СКК при изучении русского языка как иностранного на разных этапах обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балютина С. Е. Лишний компонент в структуре владения иностранным языком? / С. Е. Балютина // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 6. – С. 32–38.

2. Бойко В. Н. Социокультурный компонент как средство повышения мотивации изучения иностранного языка и обучения иноязычной культуре в высших технических учебных заведениях [Электронный ресурс] / В. Н.Бойко. – Режим доступа : http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/16611/4/bojko.pdf.

3. Большакова М. Г. Анализ исследований в области применения социокультурного аспекта как средства повышения мотивации в обучении будущих переводчиков / М. Г. Большакова // Прикладні питання педагогіки. Вісник СевНТУ : зб. наук. пр.– Севастополь, 2011. – С. 80–86. – Вип. 124/2011

4. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы) / В. В. Воробьев. – М., 1997. – 331 с.

5. Ермакова С. А. Формирование социокультурной компетенции в обучении иностранному языку в вузе / С. А. Ермакова, Ю. В. Халаджи // Наукові праці Донец. нац. техн. ун-ту. соціологія. – 2011. – Вип. 10. – С. 145–150.

6. Леонова О. В. Формирование социокультурных компетенций будущих инженеров-педагогов / О. В. Леонова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 37. – С. 328–333.

7. Пословицы и поговорки. Туркменские пословицы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.wisdoms.ru/poslovizi_i_pogovorki/nar/49_1.html.

8. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Комета, 1994. – 740 с.

9. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics / J. B. Pride, J. Holmes (eds.). – Harmondsworth, England : Penguin Books, 1973.

10. Ek van J. Objectives for Foreign Language Learning. – Strasbourg, 1986.

РЕЗЮМЕ

Коньок О. П., Шевцова А. В. Формування соціокультурної компетентності студентів-іноземців у процесі навчання російської мови.

У статті аналізуються основні напрями дослідження у сфері формування соціокультурної компетентності студентів, визначається обсяг і зміст поняття «соціокультурна компетентність», його місце з-поміж інших компетентностей володіння іноземною мовою; наводиться модель формування соціокультурної компетентності в процесі навчання іноземних мов, на основі якої визначаються основні напрями роботи на заняттях з російської мови, орієнтованої на формування в студентів системних знань соціокультурного характеру. Показуються можливості використання прислів'їв російської та рідної мови студентів у процесі формування соціокультурної компетентності.

***Ключові слова**: компетентність, соціокультурна компетентність, методика викладання, російська мова як іноземна, комунікативні здібності, національна культура, екстралінгвістичні знання, фонд прислів'їв.*

SUMMARY

Konyok O., Shevtsova A. The formation of socio-cultural competence of foreign students learning the Russian language.

This paper considers the problem of forming socio-cultural competence in the practice of teaching Russian as a foreign language. The analysis of the main directions in the state of the art is made, and the lack of research on the role of socio-cultural competence in forming communication abilities of foreign students is brought up.

Firstly, the difference between the terms «competence» and «capacity» is explained. The meaning and the scope of the notion of «socio-cultural competence» is defined, as well as its place among other competences in foreign language proficiency – linguistic (related to the language), socio-linguistic (related to the speech), social (pragmatic), strategic, discursive, thematic and intercultural. It is pointed out that socio-cultural component being the basis for forming the knowledge and the skills of communication behavior, constitutes a part of the content of national culture. A working definition of socio-cultural competence is taken as the one proposed by S. E. Balyutina, who defines it as a methodological construct that models the knowledge and the skills that lie in the basis of operation of national cultural elements of communication.

Secondly, a model of the formation of socio-cultural competence in the process of teaching foreign languages is proposed; this model contains the following components: linguo-geographical, sociolinguistic, socio-psychological and culturo-logical.

Thirdly, the main work trends while teaching the Russian language are defined, that mainly form logical socio-cultural knowledge and help to align behavior strategy while interacting with native speakers in accordance with their culture. On top of that, a teacher of Russian as a foreign language must use typical situations, communicational tasks, speech and lingual tools provided by native speakers (e.g. texts for listening comprehension and reading, including regional studies information; culture-specific and basic vocabulary; literary text to be informational resource about native speakers verbal and non-verbal behavior, their way of life and traditions). The ways of applying Russian and students' native language proverbial funds while shaping socio-cultural competence are shown, using the Russian and Turkmen languages as an example.

It is important to emphasize that proverbs are socio-cultural synopsis of peoples' experience. They represent abundant material that the researchers should use to analyze its cognitive, cultorological and systematic aspect.

***Key words**: competence, socio-cultural competence, practice of teaching, Russian as a foreign language, communication abilities, national culture, extralinguistic knowledge, proverbial funds.*

УДК 81’271-054.62

І. М. Кушнір
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізуються дослідження в області дистанційної освіти у вищих навчальних закладах, описуються рекомендації та принципи дистанційного навчання російської мови як іноземної, подається структура першого семестру дистанційного курсу з розмовної практики для іноземних студентів-нефілологів.

Автор приходить до висновку, що на основі досліджень в області дистанційної освіти вищих навчальних закладів і розроблених рекомендацій, принципів і методик дистанційного навчання російської мови як іноземної в Харківському національному університеті триває робота над складанням курсу з розмовної практики для іноземних студентів-нефілологів з метою дистанційної підтримки їх самостійної роботи.

***Ключові слова**: дистанційне навчання, соціокультурна компетентність, студенти-нефілологи.*

Постановка проблеми. Для сучасного суспільства виявляється характерним домінування знань та інформації в усіх сферах людського життя, а також вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток цивілізації. Такі тенденції призвели до формування глобального інформаційного простору [12]. На рубежі ХХ–ХХІ століть активно досліджуються теоретичні основи й розробляються технології дистанційної освіти. Це пов’язане з тим, що «система дистанційної освіти дозволяє найширше та найповніше використовувати всі навчальні можливості інформаційних технологій» (Переклад наш – І. Кушнір) [6]. Використання інформаційних технологій значною мірою удосконалює та інтенсифікує процес формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів.

Аналіз актуальних досліджень. Як показує досвід, найбільш ефективним для формування соціокультурної компетентності виявився розроблений (Н. І. Ушаковою, Т. М. Алєксєєнко, І. М. Кушнір) курс із розмовної практики з електронним додатком у вигляді дистанційного курсу, розрахований на іноземних студентів-нефілологів першого року навчання.

Проблемами впровадження електронних дистанційних курсів у навчальний процес вищих навчальних закладів країн СНД займаються такі вчені, як А. А. Андрєєв, А. М. Анісімов, О. М. Богомолов, А. Х. Гільмутдінов, Р. А. Ібрагімов, І. В. Цивільський, Е. О. Малітіков, Е. С. Полат, А. В. Хуторський, О. І. Чеботарьова та ін. Питання розвитку дистанційної освіти на пострадянському просторі обговорюються ще з кінця 90-х рр. ХХ

століття, але на сучасному етапі ці обговорення переходять «з площини розмов і теоретичних пошуків розвитку дистанційного навчання у площину реального втілення» (Переклад наш – І. Кушнір) [8, 16].

Мета статті полягає в аналізі методичних засад розробки дистанційного курсу з розмовної практики іноземних студентів-нефілологів, а також в описі структури цього курсу.

Виклад основного матеріалу. «Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес придбання знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі. Таке навчання функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. <...> Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг за допомогою застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу до навчальних закладів, підготовки іноземців і підвищення кваліфікації працівників» [10].

Для підвищення ефективності методів дистанційного навчання К. Г. Кречетниковою запропоновані рекомендації, «перевірені практикою» [6]:

- надання необхідного тону роботи з самого початку курсу; ретельне й детальне планування діяльності студента, її організації; чітка постанова завдань і цілей навчання;
- підвищення ступеня інтерактивності електронних підручників; забезпечення зворотного зв’язку за допомогою електронної пошти, факсу, аудіо- та відеоконференцзв’язку, телефону;
- час спілкування студентів із викладачем має бути максимально тривалим і зручним для суб’єктів навчального процесу;
- розвиток у студентів необхідних навичок: технічних; управління дискусією; самостійного навчання; критичного мислення; управління інформацією, її відбору та критичної оцінки;
- структура курсу має бути модульною: учень повинен чітко усвідомлювати своє просування від модуля до модуля; об’ємні модулі або курси помітно знижують мотивацію навчання.

Російськими науковцями було створено концепцію дистанційного навчання [2] та визначено форми її реалізації. «Дистанційні освітні технології можуть бути реалізовані в таких формах отримання освіти, як

очна, очно-заочна, заочна й екстернат» (переклад наш – І. К.) [3, 27]. Стосовно очної форми, дистанційні технології можна застосовувати в самостійній роботі студентів.

Усі зазначені вище рекомендації були враховані під час упровадження дистанційного навчання у процес викладання російської мови як іноземної.

Проблеми дистанційного навчання російської мови як іноземної висвітлюються в дослідженнях А. Н. Богомолова і О. А. Ускової [4], які зробили огляд вітчизняних і зарубіжних інформаційних технологій і методик «Дистанційне навчання російської мови як іноземної». Ученими розглядаються технології створення ресурсів дистанційного навчання російської мови як іноземної, існуючі види навчально-методичних і довідково-інформаційних ресурсів, дається характеристика дистанційного навчання в Росії і за кордоном, описуються напрями розвитку методики дистанційного навчання російської мови як іноземної. У роботі Е. Г. Азімова «Методика організації дистанційного навчання російської мови як іноземної» [1] розглядається специфіка функціонування російськомовного Інтернету, описуються дистанційні курси з російської мови, і в тому числі курс дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації викладачів російської мови як іноземної Державного інституту російської мови ім. А. С. Пушкіна [9, 366–367].

Методисти дійшли висновку, що «ефективне дистанційне навчання іноземної (російської) мови має будуватися на базі спеціально сконструйованого віртуального мовного середовища, що включає комплекс електронних освітніх, прикладних, інструментальних і комунікаційних засобів, які дозволяють організувати повноцінну навчальну взаємодію як постійно контактуючих, так і розділених простором і часом суб'єктів навчального процесу, з використанням новітніх педагогічних технологій» [4, 14].

Таким чином, практика російських вищих навчальних закладів показала, що дистанційне навчання російської мови як іноземної є ефективним, якщо воно здійснюється в рамках заочного навчання або в якості дистанційної підтримки самостійної роботи іноземних студентів денної форми навчання.

Україна також іде шляхом модернізації освітніх систем, активно впроваджуючи інтерактивні технології в процес навчання. Нові умови навчання російської мови іноземних студентів вимагають реалізації технологій дистанційного навчання. У Харківських ВНЗ створюються дистанційні курси російської мови для іноземних студентів початкового й основного етапів. Зокрема, у Харківському національному університеті

імені В. Н. Каразіна створено дистанційний курс з російської мови для іноземних студентів підготовчого факультету (початкового етапу навчання), триває робота над створенням дистанційного курсу з російської мови для іноземних студентів-нефілологів (структуру цього курсу описано у наших попередніх публікаціях [7]) та над забезпеченням дистанційної підтримки самостійної роботи з розмовної практики іноземних студентів-філологів.

Зазначені дистанційні курси мають прозору структуру, що складається з таких елементів [5]: 1) загальна інформація про дисципліну, що вивчається; 2) набір рекомендацій для студентів стосовно послідовності й терміну вивчення матеріалів як всієї дисципліни, так і її окремих елементів; 3) загальні рекомендації щодо порядку виконання різних видів навчальної, практичної та самостійної роботи студента; 4) загальні критерії оцінювання знань, умінь і навичок, які повинен отримати студент у процесі навчання, і система оцінювання знань, умінь і навичок студента; 5) змістовний навчальний та навчально-методичний матеріал, що побудовано за кредитно-модульним принципом; 6) методичні рекомендації з організації самостійної роботи студента, які стосуються засвоєння навчального матеріалу й виконання всіх видів навчальної роботи; 7) форми та терміни інтерактивної взаємодії студентів і викладача протягом семестру; 8) набори завдань і тестів для перевірки та контролю знань, умінь і навичок студентів у процесі вивчення дисципліни (проміжний контроль); 9) приклади правильних відповідей до всіх завдань з перевірки знань студента; 10) веб-ресурси та програмне забезпечення, які необхідні для виконання практичних видів навчальної роботи; 11) система інтерактивного спілкування студентів між собою.

Усі описані елементи поєднуються в чотири блоки: інструктивний, інформаційний, комунікативний і контрольний.

Інструктивний блок представлено елементом «Сценарій курсу», до якого включено рекомендації для студентів щодо послідовності та часу вивчення матеріалу й умов проведення поточного та підсумкового модульного контролю.

Інформаційний блок має два складники: теоретичний матеріал, який відібрано згідно з вимогами Програми дистанційного курсу, та практичні завдання (для формування лінгвістичної компетенції іноземних студентів). Завдяки цьому блоку студенти знайомляться з основними аспектами теми, що вивчається, та виконують практичні завдання, ураховуючи інструкції, підготовлені викладачем. Мультимедійні технології дають викладачу широкі можливості подачі матеріалу курсу.

Таблиця 1

Сценарій дистанційного курсу з розмовної практики для іноземних студентів-філологів

	Вид учебной деятельности	Дата открытия доступа к ресурсу	Дата закрытия доступа к ресурсу	Примечание
МОДУЛЬ I	Видеоматериалы по теме: Студенческая жизнь	Открыт постоянно		Доступ к теоретическим материалам открыт постоянно. Для выполнения практических заданий даётся 15 дней, а для контрольных – 4 дня.
	Выполнение практических заданий	01.10. 13	15.10.13	
	Модульный контроль № 1 Сочинение на тему «Первые тртрудности в моей студенческой жизни»	16.10.13	20.10.13	
МОДУЛЬ I I	Видеоматериалы по теме: Будущая профессия студента	Открыт постоянно		Доступ к Модулю 2 получают те студенты, которые успешно выполнили практические и контрольные задания Модуля 1.
	Выполнение практических заданий	21.10.13	05.11.13	
	Сочинение на тему «Кем быть?»	06.11.13	10.11.13	
МОДУЛЬ I I I	Видеоматериалы по теме: Университеты Украины	Открыт постоянно		Доступ к Модулю 3 получают те студенты, которые успешно выполнили практические и контрольные задания Модуля 2.
	Выполнение практических заданий	11.11.13	26.11.13	
	Сочинение на тему Учебный процесс в вузах моей страны	27.11.13	01.12.13	

Комунікативний блок існує у вигляді форуму, на якому студенти можуть отримувати та обговорювати новини про організацію навчання в межах курсу російської мови в режимі offline, і чату, створений для проведення консультацій у режимі online.

Контрольний блок передбачає перевірку та оцінювання рівня сформованості мовленнєвої компетенції іноземних студентів. Для ознайомлення студентів із системою оцінювання їм пропонується детально вивчити такий елемент курсу, як «Шкала оцінювання», що включає таблицю (Таблиця 2) та коментарі.

Таблиця 2

Вид учебной деятельности	Максимальное количество баллов	Минимальное количество баллов	Примечания
Модуль № 1	5	2	Максимальное количество баллов – максимальная оценка, которую Вы можете получить за соответствующий вид учебной работы
Модуль № 2	5	2	
Модуль № 3	5	2	

Розподіл курсу на модулі та критерії оцінювання розроблено на основі діючої програми курсу «Практична російська мова» для іноземних студентів нефілологічних факультету [11].

Висновки. Таким чином, на основі досліджень в області дистанційної освіти вищих навчальних закладів та розроблених рекомендацій, принципів і методик дистанційного навчання російської мови як іноземної в Харківському національному університеті триває робота над укладанням курсу з розмовної практики для іноземних студентів філологів з метою дистанційної підтримки самостійної роботи студентів.

Метою подальших досліджень є наповнення дистанційного курсу робочими матеріалами та його упровадження у процес навчання російської мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов. – М. : МАКС Пресс, 2005. – 148 с.

2. Аксенов Ю. В. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций [Электронный ресурс] / Ю. В. Аксенов, А. Е. Петров, Е. С. Полат. – Режим доступа : http://www.phis.org.ru/education/ saityobr.shtml.

3. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение : учебно-методическое пособие / А. А Андреев. – М. : ВУ, 1997. – 197 с.

4. Богомолов А. Н. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных информационных технологий и методик / А. Н. Богомолов, О. А. Ускова. – М. : ЦМО МГУ, 2004. – 74 с.

5. Вимоги до структури дистанційного курсу, затверджені рішенням Координаційної ради з питань електронного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна від 08.10.2013 р. Протокол № 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://dist.karazin.ua/moodle/course.

6. Кречетников К. Г. Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации (аналитический обзор) [Електронный ресурс] / К. Г. Кречетников, Н. Н. Черненко. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2001. – 20 марта. – Режим доступа :

http://www.eidos.ru/journal/2001/0320.htm.

7. Кушнір І. М. Структура дистанційного курсу російської мови для іноземних студентів нефілологічних спеціальностей / І. М. Кушнір, І. В. Петров, Т. І. Курілюк

// Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : збірник наукових праць. – Випуск 23. – Х. : 2013. – С. 57–64.

8. Малитиков Е. М. Дистанционное образование в Российской Федерации и странах СНГ: вопросы теории и практики / Е. М. Малитиков, М. П. Карпенко, В. П. Колмогоров // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2001. – №3. – С. 16–36.

9. Московин Л. В. Русский язык как иностранный и актуальные проблемы его преподавания / Л. В. Московин // IV Международная летняя квалификационная школа «Современные педагогические технологии в обучении русскому языку как иностранному (РКИ)» в Варненском свободном университете им. Черноризца Храбра. – Варна, 2012. – Т. 39/4. – С. 353–372.

10. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України, Положення від 25.04.2013 № 466. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.

11. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.-метод. комплекс / О. Н. Тростинская, Т. Н. Алексеенко, Е. В. Копылова. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. – 88 с.

12. Чеботарева О. И. Место очно-дистанционного обучения в системе языковой подготовки слушателей специализированного неязыкового вуза / О. И. Чеботарёва // Обучение иностранным языкам: теории, методы, подходы и технологии : материалы научно-практической конференции. – М., 2010. – С. 185–190.

РЕЗЮМЕ

Кушнир И. Н. Формирование социокультурной компетентности иностранных студентов-нефилологов средствами дистанционного обучения.

В статье анализируются исследования в области дистанционного образования в высших учебных заведениях, описываются рекомендации и принципы дистанционного обучения русскому языку как иностранному, даётся структура первого семестра дистанционного курса по разговорной практике для иностранных студентов-нефилологов.

Автор приходит к выводу, что на основе исследований в области дистанционного образования высших учебных заведений и разработанных рекомендаций, принципов и методик дистанционного обучения русскому языку как иностранному в Харьковском национальном университете продолжается работа над составлением курса по разговорной практике для иностранных студентов-нефилологов с целью дистанционной поддержки самостоятельной их работы.

***Ключевые слова**: дистанционное обучение, социокультурная компетентность, студенты-нефилологи.*

SUMMARY

Kushnir I. The formation of socio-cultural competence of foreign nonphilologists students by distance learning.

Based on research in the field of distance education the universities and developed recommendations, principles and methods of distance learning Russian as a foreign language at the Kharkov National University, work on drawing up a course on speaking practice for foreign students for the purpose of philologists remote support students' independent work.

In the article the researches in the field of distance learning in higher education are analyzed, the practice recommendations and principles of distance learning Russian as a foreign language are described; the structure of the first semester course on remote conversation practice for foreign nonphilologists students is given by the author.

At first the author gives the definition of distance education. Distance learning refers to individualized process of acquiring knowledge, skills and methods of human cognitive activity that occurs mainly in indirect interaction distant from each other participants of the educational process in a specialized environment. This study operates on the basis of modern psycho-pedagogical and information and communication technologies. The objective is provide distance learning education services through the use of modern training in information and communication technologies for specific educational or educational levels according to state educational standards; the program training people to join educational institutions for foreigners and qualification.

Then the experience of Russian universities has been analyzed by the author. Practicing Russian higher educational institutions has shown that distance learning Russian as a foreign language is effective if it is carried out within the framework of distance learning or as a remote support independent of foreign full-time students. Then the author states that Ukraine is going through modernization of educational systems, actively introducing interactive technologies in the learning process. The new conditions of teaching Russian to foreign students require implementation of distance learning technologies. In Kharkov universities the remote Russian language courses for international students at elementary and primary stages are created.

The article describes the structure of the first semester course in conversational practice for foreign nonphilologists students.

***Key words**: distance learning, socio-cultural competence, nonphilologists students.*

УДК: 821.161.2(09)ШевченкоТ.: 82’0

Л. І. Мацько
Національний педагогічний
університет ім. М. П. Драгоманова

УКРАЇНСЬКА МОВНА ОСОБИСТІСТЬ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ЧИННИК КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УКРАЇНСЬКИХ ФІЛОЛОГІВ

Добре тому жить,
чия душа і дума
добро навчилася любить
Т.Шевченко

У статті розглядається проблема концептуально-стилістичного аналізу поетичної творчості Тараса Шевченка як елітарної сильної української мовної особистості, що може бути використаний у педагогічному процесі формування в учнів і студентів українськомовної компетентності. Автор зазначає, що запоруку майбутнього національного визволення України Шевченко бачив у народній освіті, але такій, що має подаватися разом із всебічним вихованням людини та поєднуватися з національними традиціями. На його думку, освіта повинна йти разом з моральним зростанням дитини й виробленням національного характеру.

***Ключові слова**: концептуально-стилістичний аналіз, дискурсний аналіз, поетична творчість, Тарас Шевченко, образ України.*

Постановка проблеми. Мова є універсальною та унікальною семіотичною системою, що об’єднує як індивідуальну свідомість людини,

так і зміст національного самоусвідомлення культурної традиції в інформативних та інтерпретативних комунікативних актах і текстах.

Спілкування рідною мовою є першою ключовою компетенцією та основною для реалізації наступних семи, визначених обов'язковими для сучасної європейської освіти: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична грамотність і базові компетенції в науці й технології; 4) комп'ютерна грамотність; 5) освоєння навичок навчання; 6) соціальні й цивільні компетенції; 7) відчуття новаторства й підприємництва; 8) обізнаність і здатність виражати себе в культурній сфері [2, 1060].

Сучасна соціокультурна ситуація в Українській державі потребує вчителя і викладача – словесника, який би був висококваліфікованим фахівцем, що володіє системними знаннями комплексу лінгвістичних, літературознавчих, психологічних і педагогічних наук, ефективними традиційними й новітніми методиками, був всебічно розвиненою та культурно обізнаною людиною, провідником ідей державотворення й демократизації країни, тобто був сучасною високорозвиненою мовною особистістю.

У світовій лінгвістиці поняття мовної особистості виявляється через розуміння надзвичайно важливої екзистенційної ролі рідної мови як визначальної ознаки homo sapiens, що за силою впливу на все життя людини не поступається перед законами природи. Німецький учений Л. Вайсбергер назвав це дією мовного закону людства (Das Menschengesetz der Sprache) [1, 8–9]. А самого його за глибокі праці про феноменальну роль рідної мови в житті людини колеги називали Апостолом рідної мови.

Поняття мовної особистості стало основним предметом європейської лінгвістичної персонології (sprachliche Persönlichkeit), лінгвоперсонології.

Аналіз актуальних досліджень. У радянській лінгвістиці у сфері лінгвоперсонології найбільше зробив В. В. Виноградов у працях про художню прозову й поетичну мову письменників. Ю. І. Караулов запропонував модель мовної особистості, виділивши рівні: вербально-семантичний (лексикон особистості), когнітивно-лінгвістичний (понятійно-смисловий рівень змісту), мотиваційний (інтенції, мотиви) [8, 123]. В. І. Карасик вважав основними аспектами у вивченні мовної особистості: когнітивний (пізнавальний), ціннісний (аксіологічний) і поведінковий (мотиваційний) та виділяє й описує соціолінгвістичні дискурси, зокрема й педагогічний [7, 22]. Мовна особистість – це узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури та смаку, мовних традицій і мовної моди.

І хоча про феномен рідної мови, її ролі та значення для громадського становлення української молоді, для її професійного вишколу й культурної досконалості в останнє двадцятиліття немало писали відомі українські вчені-лінгвісти, лінгводидакти, методисти (В. С. Вашуленко, Н. Б. Голуб, С. Я. Єрмоленко, В. В. Жайворонок, С. О. Караман, К. Я. Климова, Л. В. Лисиченко, О. І. Маленко, Л. І. Мацько, Н. О. Мех, Т. В. Остапенко, М. Я. Плющ, М. І. Пентелюк, О. М. Семеног, В. І. Статівка, Л. В. Струганець, Т. В. Симоненко, І. М. Хом'як) ця проблема залишається актуальною.

В українському педагогічному дискурсі досі є лінгводидактичною проблемою аксіологічний аспект формування мовних особистотей молоді, суть якого розкривається в ціннісно-оцінній орієнтації при виборі особою мови спілкування, часто, на жаль, не на користь української мови. Серед учнів і студентів поширений мовний нігілізм, нерозуміння мовної природовідповідності етнічній особистості, байдужість до свого майбутнього, а відповідно й відсутність програм і перспектив власного мовного розвитку й удосконалення.

Мета статті полягає у висвітленні концептуально-стилістичних особливостей поетичної творчості Т. Г. Шевченка як відображення його української елітарної мовної особистості, що може бути зразком у формуванні української мовнокомунікативної компетентності в учнів і студентів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна середня й вища освіта має формувати особистість молодої людини з рисами:

- громадянина та патріота Української держави;
- сучасну соціокультурну людину, що спішно толерує в полікультурному середовищі та здатна витримати тиск глобалізаційних процесів;
- високоосвічену україномовну особистість з міцними знаннями, позитивними духовними, моральними й культурними цінностями, готовністю до професійної освіти та роботи за фахом;
- носія української елітарності як соціокультурного феномена, української національної ідеї, своєрідності української картини світу; знавця констант української культури та її лінгвокультурем; самоідентифікованого українця;
- людину з мудрим розумом, добрим, чистим, благородним серцем.

Особистість українського вченого, учителя, студента повинна відзначатись українською елітарністю. Це поняття нелегко піддається дефініції у країні, що має перервану традицію державності й тих верств, що відзначалися як еліта. Але тим не менше еліта є, і в народі живе досить

стійке уявлення про еліту як освічених, духовно й культурно просвітлених особистостей із високими ідеалами та благородними діяннями на користь суспільно-громадських інтересів українського народу. «Будучи національними, цінності української культурної традиції, як і будь-якого іншого народу, за змістом збігаються із загальнолюдськими. Тому, якщо йдеться про повернення до фундаментальних цінностей, ми маємо на увазі відродження й освоєння нашої культури» [3, 494].

До таких національних цінностей належить і художня спадщина геніального сина України Тараса Григоровича Шевченка. «Т. Шевченко заклав фундамент національного бачення української історії, поєднав ідею нації та власної держави з найвищими гуманістичними цінностями, що стало наріжним каменем національно-державницької свідомості українців, оформлення національної ідеї» [11, 259].

Для Шевченка світ починався з України. Він першим увів в українську поезію образ України як об'єкт глибокого осмислення й переживання. «Україна для нього – це екзистенційний стан повсякдення. Образ України, яким вимальовується він у поетичному доробку Т. Шевченка, утворив на емоційному рівні те підґрунтя, що зумовлювало в той час і в подальшому спрямування інтелектуальних і теоретичних зусиль у галузі розробки філософії української ідеї» [5, 164]. Україна була й залишилася основним концептом його творчості навічно.

Шевченко створив філософію життя, але не як «систему застиглих догм, змертвілих категорій, а як відкриту сукупність поглядів, що вічно рухаються в пошуках істин між протилежними позиціями, що спроможні творити життя за Божими законами» [12, 27].

Т. Г. Шевченко продовжив і поглибив національну українську кардоцентричну традицію, виразно окреслену у творчості Григорія Сковороди. Головною рисою поетичної творчості Шевченка є «робота» серця як центру внутрішнього життя, найглибших почуттів і найщиріших переживань. Серце для поета є способом самоусвідомлювання, шукання правди. У поезії Шевченка серце є одним з основних образів-символів. Завдяки йому стиль мислення носить софійний (мудрісний) характер, серце «правду каже», бо є першоджерелом знання, первинним знанням. Переживання цього знання виливається в поезії цілою низкою образів.

Персоніфікована процесуальна дія серця така широка, як і вся дієвість людини. Вона наповнена всією гамою світовідчувань і переживань ліричного героя та на лексико-граматичному рівні виражена словосполученнями, що виконують у стилістиці тексту роль дієслівної метафори.

Що робить серце в поезії Т. Шевченка? Серце любить, хоче, грає, плаче, в'ється, мліє, в'яне, сміється, щебече, розмовля, заснуло, ниє, усміхнеться, спочине, заплаче, рвалося, сміялось, б'ється, болить, усміхнеться, чує, скаже, розривалось, сміялось, серце не заснуло, стрепенеться, ридає, кричить, віщує, опочине, засушить, прошептало тихо, стрепенеться полине, ожива, холоне, мерзло, пеклось, не прохолоне, запеклось, жде [10, IV, 1596–1598].

Україно, Україно! Бідна моя, ненько! Як згадаю тебе, краю, Заплаче серденько… [14, I, 86]. Нехай ще раз усміхнеться Серце на чужині, Поки ляже в чужу землю В чужій домовині [14, I, 121]. Раз добром нагріте серце Вік не прохолоне [14, I, 271]. Нехай же серце плаче, просить Святої правди на землі [14, I, 255]. За карії оченята, За чорнії брови Серце рвалося, сміялось Виливало мову [14, I, 124].

Яке серце в поета і його ліричних та історичних героїв? Козацькеє, моє коханеє, дівоче, щире, єдине, одне на всім світі, серце жіноче, серце матері, боязливе, погане, гниле, трудне, боязливе, добром нагріте, тихе, живе, добреє, не розбите, чисте, побитеє, замучене, поточене горем, боляще, убоге, щире, молодеє, праведне, побите, неукрите, голоднеє, одиноке, нелукаве [10, IV, 1600–1605].

І досі не розшифрований феномен геніальності Шевченка спонукає науковців до нового прочитання творчості його багатогранного таланту, поглибленого осмислення його місця й ролі як знакової постаті української літератури та мови, культури, історії й філософії, бо Тарас Шевченко не тільки став основоположником нової української літератури та літературної мови, яка й досі іменується сучасною, а й був визначним захисником ідеї національного відродження всієї слов'янщини, був готовим заступитися за кожну добротворящу людину всіх народів і національностей на землі.

Друзі поета й прихильники з кирило-мефодіївського товариства помічали геніальність Шевченка. У листі до М. І. Гулака від 1 травня 1846 р. В. М. Білозерський, повідомляючи про нову поему Шевченка «Иоан Гус», писав, що мимоволі задумався: «Яку геніальну людину ми маємо в Тарасі Григоровичу, бо тільки геній за поміччю одного глибокого почуття має хист угадувати потреби народу й навіть цілого віку, до чого без поетичного та разом із тим релігійного вогню не приведе жодна наука ані знання» [6, 170].

І хоча Шевченко офіційно не був членом Товариства св. Кирила і Мефодія, жандармерія, прочитавши того листа, зацікавилася саме цією думкою. В обвинуваченні про Шевченка було сказано, що з його «віршами на Україні могли посіятися і згодом закоренитися думки про вигадане

блаженство часів гетьманщини, про те, що буде щастям повернути ці часи, і про можливість існування України як окремої держави. …з огляду на бунтівний дух і зухвальство, що виходять за всякі межі, треба визнати його за одного з найважливіших злочинців» [6, 177].

Зібравши всіх причетних до справи кирило-мефодіївців, оголосили всім покарання і найтяжче – Шевченку: десять років солдатської муштри в Оренбурзькому корпусі з дописко̀ю царя: «Под строжайший надзор, с запрещением писать и рисовать», у той же день поета взяли під військовий арешт. А переживання цієї страшної події й усвідомлення національної поразки найвидатнішої та активної української молоді, відірваної, може й назавжди, від України, вилились у рядки, які свідчать, що думав Шевченко не про себе, а про Україну:

Чи ми ще зійдемося знову, Чи вже навіки розійшлись? І слово правди і любови В степи і дебрі рознесли! Нехай і так! Не наша мати [чужа влада] А довелося поважати! [виконувати вирок] То воля Господа! ... Годіть, Смирітеся, молітесь Богу І згадуйте один другого; Свою Україну любіть,Любіть її … во врем’я люте, В останю тяжкую минуту За неї Господа моліть [14, II, 20]

У сьомому вірші циклу «В казематі» «Н. Костомарову»:

Дивлюсь – твоя, мій брате, мати Чорніше чорної землі, Іде, з хреста неначе знята… [14, II, 17]

рядок «Дивлюсь…» мав такі попередні редакції:

Дивлюсь – невольникова мати… Дивлюсь – товаришева мати… Дивлюсь, аж, брате, твоя мати [14, II, 382]

У дванадцятому вірші циклу «В казематі» «XII Чи ми ще зійдемося знову?» в автографі текст мав рядки: «Чи ви ще зійдетеся знову»; «І слово братства і любови» [14, II, 386].

Основний варіант має рядки: Чи ми ще зійдемося знову, Чи вже навіки розійшлись? І слово правди і любови В степи і дебрі рознесли! [14, II, 20].

Загальне поняття лексеми-етноніма Україна, що постає з поетичної мовотворчості Т. Г. Шевченка – це концепт (логічна константа), а також словообрази, дискурси й тексти, у яких про неї йдеться. Отже, Україна – це ключова домінанта поетової мово свідомості та структурно-художня парадигма його поетичної творчості, що розкриває глибинну суть поетичного світовідчуття, світосприймання та світогляду.

Як значеннєве осердя імені Україна концепт Україна є синкретичним багатоскладовим словообразом – носієм історіософських, націософських ознак етносу й історичної та культурної пам’яті. Саме в такому семантично місткому й багатогранному словообразі постає Україна в Тараса Шевченка,

у сув'язі його політичних, релігійно-моральних, етично-естетичних поглядів, інтелектуальної еволюції впродовж життя. Ю. Барабаш писав, що «поза Україною не осягнемо Шевченка, без Шевченка не зможемо ні уявити, ані вповні збагнути України [4, 510].

Справді, не зможемо, бо живемо з його новою українською літературною мовою і літературою, його Словом, що поставив «на сторожі», з його наукою: «І чужому научайтесь, Й свого не цурайтесь», з його вірою в Апостола правди й науки, з його філософією людинолюбства та правдолюбства.

Для основних констант і мотивів поетичної творчості Шевченка характерна динаміка, рух, перетворення, розвиток, диференціація ознак на різних етапах творчості, кожний із яких породжував появу якісно нових ознак словообразу України. У ранніх творах Шевченко користується мовними засобами українських народних пісень і дум, уславлюючи козацьких ватажків, Гетьманщину, рідну природу й людність. Лінгвопоетика творення словообразу Україна багата усталеними прикладами українського життєпростору (степ широкий, гай зелений, верби, тополі, яри, могили, байрак, буйний (буйнесенький) вітер, синє море), символічними образами (запорожець, козак, кобзар, отаман, дівчина, парубок, кінь вороненький, козак молоденький).

У наступних, інтелектуально насиченіших, філософсько-історіо-націософських контекстах вони збережуться як сув'язь з якісно сильнішими семантичними психологічно місткішими авторськими рефлексіями, медитаціями, що ускладнюють і поглиблюють розмисли про образ України.

Народні пісні як органічний витвір живого духу живуть і розвиваються разом з духовно-культурним життям народу та є найсильнішим його висловом. Вони характеризуються персоніфікуванням і сакралізацією сил природи, багатством образних засобів.

Із суспільно-історичним розвитком народу з'являються історичні пісні, легенди, думи, у яких засобами народнопісенної символіки й образності відображаються реальні події та факти, тому народно-пісенна творчість має як естетичну, так і історико-культурну вартість. На думку Михайла Драгоманова, гідний подивуванню той факт, що «український народ зберіг ще таку живу традицію історичну та й досі переховував у пам'яті таке велике число історичних пісень, що з того погляду… не дорівнює українцям жоден з європейських народів» [9, 26].

Загальновідомо, що усна словесність на багато віків старша за письменство. І часи Шевченка – це вже друга доба розвитку народної

словесності: «2) середня доба – золотий вік української народної поезії, що приніс із собою козацькі історичні пісні й думи та буйний розвиток любовної лірики» [9, 32].

Цей «золотий» період народної пісенності характеризується особливо сильним народнопоетичним синкретизмом: усе гарне, красиве, мінливе, плинне, рухливе, змінне і настільки приємне, що поруч навіть окремі буденні, звичайні речі опоетизовуються. Шевченко в ранній період творчості часто використовував такі засоби поетичності в ліричних поезіях. Читач охоче сприймає це й сам зачаровується таким пейзажем, дійством, настроєм:

Защебетав соловейко, Угору летючи; Закувала зозуленька, На дубу сидячи;

Защебетав соловейко – Пішла луна гаєм; Червоніє за горою; Плугатар співає. Чорніє гай над водою, Де ляхи ходили; Засиніли понад Дніпром Високі могили; Пішов шелест по діброві; Шепчуть довгі лози. «Причинна» (І., 76).

Посадили над козаком Явір та ялину, А в головах у дівчини червону калину. Прилітає зозуленька Над ними кувати; Прилітає соловейко Щоніч щебетати. «Причинна» (І., 78).

Орел вийняв карі очі На чужому полі, Біле тіло вовки з'їли – Така його доля. «Причинна» (І., 74).

На чужині не ті люди – Тяжко з ними жити! «Думка» (І., 79).

Буде легше в чужім полі Сироті лежати Буде над ним його мила Квіткою стояти. «Думка» (І., 81).

Тяжко-важко умирати У чужому краю… «Думка» (І., 83).

Вітре буйний, вітре буйний! Ти з морем говориш, Збуди його, заграй ти з ним, Спитай синє море. Воно знає, де мій милий, Бо його носило, Воно скаже, синє море, Де його поділо. «Думка» (І., 80).

Український романтизм на відміну російського й польського характеризується тіснішим зв'язком із народною стихією, українською народною поезією та піснею, що сприяло їх взаємному розвитку. До з'яви Тараса Шевченка вже сформувалася значна романтична традиція літературної обробки фольклору (збірники українських народних пісень Цертелєва, М. Максимовича, П. Лукашевича, творчість Є. Гребінки, М. Маркевича, А. Метлинського, Л. Боровиковського, дослідження І. Срезневського, О. Бодянського, П. Куліша, М. Костомарова).

Тарас Шевченко знав багато українських народних пісень з дитинства та юності, від родини й односельців, умів гарно співати і майже кожну почуту нову пісню легко переймав. Дослідники його творчості вважали, що можна укласти цілу збірку його улюблених українських пісень (М. Сумцов,

Д. Ревуцький). Проте не можна вважати, що цим джерелом обмежувалось у поета знання й розуміння ролі фольклору в літературі й мистецтві. Першу літературну освіту, а з нею й розуміння ролі та значення народної пісні й узагалі фольклору для літератури, і особливо для літературної мови, молодий Шевченко здобував у колі освічених петербурзьких земляків.

Збереглися свідчення сучасників про те, як майстерно й проникливо, зворушливо співав поет народні пісні, переймаючись їх духом. Але Шевченко й культивував народну пісню, як стилістичний засіб оцінно-емотивного вираження певного значення, актуалізації змісту: «стилізував на народних мотивах так удатно, що тяжко це складання відрізнити від щиронародних пісень» [9, 32].

Улюблений у творчості поетів-романтиків тип народного співця в поезії Шевченка стає кобзарем із певним етнографічним образом (кобза, торбина, старий чоловік, має провідника та ін.). Він присутній у всіх творах, де явно, де уявно, ілюзорно; де діячем, де слухачем, де символічно як назва збірки поетичних творів.

Західноєвропейський романтичний мотив «світової туги (Welschmerz)» у ліричних поезіях Шевченка відлунює мотивами: болю через сучасне Шевченкове поневолення й запустіння України; сирітства й самотності; журби й туги за кимось рідним, близьким, улюбленим, коханим; жалю за втраченою юністю, молодістю; чужини й непевності (небезпеки) серед чужих; жаху смерті на чужині; жалю за минулим, за втраченими можливостями; бажання волі; мотив долі (щасливої, а частіше нещасливої).

Нехай ще раз послухаю, як те море грає, Як дівчина під вербою «Гриця» заспіває; Нехай ще раз усміхнеться серце на чужині, Поки ляжу в чужу землю, в чужій домовині… Думи мої, думи мої, Лихо мені з вами! Нащо стали на папері Сумними рядами?

Мотиви сирітства, самотності зі сфери особистої лірики переходять у сферу історіософських і національних почувань, поєднуються з думками про долю, про історичне минуле, з оцінками сучасного становища України, перетворюються на протест автора проти національного й соціального поневолення, проти всіх несправедливостей світу щодо бідної людини…

Доле, де ти? доле, де ти? Нема ніякої! Коли доброї жаль, боже, То дай злої, злої! Не дай спати ходячому, Серцем замирати І гнилою колодою По світу валятись. А дай жити, серцем жити І людей любити А коли ні, то проклинать І світ запалити.

Розрізняючи й описуючи комплексний (багаторівневий, порівневий) і фрагментарний (однорівневий) лінгвістичні аналізи та описуючи їх,

дослідники відзначають, що найсуттєвішим у текстах є лексико-семантичний рівень. Найскладнішим для аналізу є семантико-когнітивний рівень (або аспект) тексту, бо в процесі його аналізу відчувається потреба макроконтексту, виходу в культурно-історичний передтекст чи соціолінгвістичний післятекст. На цьому рівні лінгвістичний аналіз бажано посилити дискурсним, точніше поєднати їх.

Відмінності між лінгвістичним і дискурсивним аналізами є не стільки в їх аналітичних, синергійних, синтетичних процедурах, бо обидва спрямовані на цілісний системний підхід до кожного елемента в єдності з іншими, скільки в якості текстів, що підлягають аналізам. Для лінгвістичного аналізу нехудожніх, буттєвих текстів достатньо знання мовних норм, бо такі тексти перебувають у живому дискурсі – соціолінгвістичному, прагматичному, і він очевидний. Інша річ – тексти маніпулятивні (політичні, рекламні), патогенні (параноїдальна одержимість, страхи), прецедентні (міфологічні, символьні, фраземні, індивідуальні), і особливо – художні. Їх дискурсні поля надзвичайно широкі, але бувають маловідомі, забуті чи зовсім не відомі реципієнтам. Тому перцепція таких текстів потребує спеціальних і фонових знань, ерудиції, реакції, орієнтації, знань історико-культурного досвіду народу, особистості автора, тобто всього того, що разом із текстом називаємо дискурсом. Наприклад, навіть геніально проста, лінгвально прозора поезія Тараса Шевченка «Садок вишневий коло хати...» для повноти розуміння, чому з'явилась і чим була для поета, потребує дискурсного аналізу: коментування й інтерпретації, пояснення, хто такі в часи Шевченка «плугатарі», чому «йдуть з плугами», що означає в українському етикеті «мати хоче научати». Ця поезія є восьмим віршем у циклі «В казематі», написана 19 травня 1847 р. А в сьомому вірші, присвяченому Миколі Костомарову, Тарас Шевченко згадує своє село, своїх батьків і матір Костомарова, з якою зустрівся після заслання: «І я згадав своє село. Кого я там, коли покинув? І батько й мати в домовині... І жалем серце запеклось, Що нікому мене згадати! Дивлюсь, твоя, мій брате, мати, Чорніше чорної землі, Іде, з хреста неначе знята...» [14, II, 562–563].

Гармонія сільського українського побуту, людей і природи, праці й відпочинку створює магію впізнаваності звичайного українського села в мирі та спокої. Прозорий зміст без стилістичних нашарувань і ускладнень, класична завершеність тексту. Усе це, на думку Ю. Барабаша, «сприймається масовою читацькою свідомістю як уповні адекватне й самодостатнє втілення образу України, як її своєрідна поетична емблема» [4, 93].

І. Франко назвав цю поезію «моментальною фотографією поетової душі» [13, Т. 31, 68].

У цьому вірші опоетизовано сільське життя часів малого Тараса. Образи саду, хрущів над вишнями, вечірньої зірoньки, мами з дітками в уяві поета – це вже символи далекої України, частка її міфології, що викликає приємні спогади, ностальгійні почуття. Це вже ідилія України, уявний рай. Він потрібен як контраст до каземату, як нездійсненна мрія.

Саме тому від часу написання ця поезія живе активним життям, мала багато автографів, збереглося вісім. У Шевченка часто просили саме цей вірш.

Михайло Максимович у листі до Тараса Шевченка від 15 листопада 1858 р. передає прохання Івана Аксакова притьмом передати вірші «Вечір» і «Пустка» для друкування їх у слов'янофільській газеті «Тарас». Але перед тим І. Аксаков виступив у газеті «Московские ведомости» на захист статті В. О. Черкаського «Некоторые общие черты сельського управления» (ж. «Сельское благоустройство», 1958, № 9), у якій цей «обруситель» обстоював право старости бити селян. На це прохання М. Максимовича Т. Шевченко відповів так: «Спасибі вам, мій щирий, мій єдиний земляче, за ваш шанобливий лист, котрий я читаю, дивуюсь і не надивуюсь: чого б то мені, скажіть, будьте ласкаві, з своїми віршами плисти по суші, яко по морю під тим парусом. Хіба я Олег, нехай Бог криє, абощо? «Парус» у своєму універсалі перелічив усю слов'янську братію, а про нас (українців – Л. М.) і не згадав, спасибі йому... Не доводиться мені давать під парус свої вірші і того ради, що парус надуває заступник того вельможного князя, любителя березової каші».

Поезія «Садок вишневий коло хати...» відома під кількома заголовками в автографах із дарчими написами Тараса Шевченка: Я. Г. Кухаренку – під назвами «Вечір», «Майський вечір»; Марії Максимович – під назвою «Весенний вечер»; Григорію Галагану – «Весенний вечір», «Весенній вечір»; В. Я. Карташевській – «Садок вишневий коло хати...»; Афанасії Лазаревській і Наталії Хрущовій – «Садок вишневий коло хати...», «Вечір».

Під усіма цими заголовками поезія жила в друці, альбомах і в устах шанувальників. У виданнях коштом благодійників і в рукописних збірках була ця поезія й під заголовками «Вечір в Україні», «Вечір на Україні». Вона мандрувала з Шевченком у засланні в «Малій книжці», потім з 18 березня 1958 р. – у «Більшій книжці» і так дійшла як спадок поета до сучасників.

Тарас Шевченко усвідомлено ставився до творення нової української літератури й мови. Його художня творчість, малярство, щоденники й листи

свідчать, що вчився він усе життя і скрізь, де доводилося бути, охоче спілкувався з розумними й порядними людьми незалежно від національності, а особливо з освіченими земляками. У них він шукав іскру Божу, що розвине культурні сили до майбутнього визволення українського народу. Перебування в Україні використав для того, щоб особисто познайомитися з письменниками, вченими, відомими землевласниками, промисловцями, нагадати про колишню славу, сучасні біди й потреби свідомої розумної роботи на майбутнє благо України.

Висновки. Отже, запоруку майбутнього національного визволення України Шевченко бачив у народній освіті, але такій, що має подаватися разом із всебічним вихованням людини та поєднуватися з національними традиціями. На його думку, освіта повинна йти разом із моральним зростанням дитини й виробленням національного характеру. У бесіді з Козачковським Тарас Григорович сказав про освіту: «Якщо ми задля якогось марного срібника почнемо глумитися над своїми звичаями старовини, то що з нас буде?... А на мою думку, нація без власної вдачі, що їй самій належить та її характеризує, схожа на кисіль та ще й найнесмачніший кисіль» [6, 369].

ЛІТЕРАТУРА

1. Weisberger Z. Das Zezetz der Sprache als Wrundlage des Sprachestudium / Z. Weisberger. – Heidelberg, 1951. – S. 8–9.

2. Андрущенко В. П. Ключові компетенції для навчання протягом усього життя – європейські рамкові установки. Рекомендації парламенту і Ради Європи 18 грудня 2006 р. / В. П. Андрущенко // Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. – К. : Знання України, 2012. – С. 1060.

3. Андрущенко В. П. Моральний розвиток суспільства та особистості / В. П. Андрущенко // Організоване суспільство. – К. : ТОВ Атлант Ю.М.С., 2006. – 494 с.

4. Барабаш Ю. Просторінь Шевченкового слова: текст, контекст, семантика, структура / Ю. Барабаш. – К. : Темпора, 2011. – 510 с.

5. Горський В. С. Історія української філософії / В. С. Горський. – К., 1997. – С. 164.

6. Зайцев П. Життя Тараса Шевченка. Наукове Товариство ім. Шевченка. Бібліотека українознавства / Павло Зайцев. – Нью-Йорк – Париж – Мюнхен, 1955. – 453 с.

7. Карасик В. І. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. І. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – С. 22.

8. Караулов Ю. И. Русский язык и языковая личность / Ю. И. Караулов. – М., 1987. – С. 123.

9. Колесса Ф. М. Про вагу наукових дослідів над усною словесністю / Ф. М. Колесса // Фольклористичні праці. – К. : Наукова думка, 1970. – С. 26.

10. Конкорданція поетичних творів Тараса Шевченка / ред. і упор. О. Ільницького, Ю. Гавриша. В. 4 т. – Edmonton – Toronto. Kanada : Canadian Institute of Ukrainian Studies Press. – С. 1596–1598.

11. Кремень В. Г. Концептуальний смисл національної ідеї / В. Г. Кремень // Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.

12. Плющ Л. Християнська філософія Шевченка / Л. Плющ // Сучасність. – 1997. – № 3. – С. 27.

13. Франко І. Зібрання творів : У 50-ти т. / І. Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – Т. 31. – С. 68.

14. Шевченко Тарас. Зібрання творів у шести томах / Тарас Шевченко. – К. : Наукова думка, 2003.

РЕЗЮМЕ

Мацько Л. И. Украинская языковая личность Тараса Шевченко как КАК фактор компетентностно ориентированной профессиональной подготовки украинских филологов.

В статье рассматривается проблема концептуально-стилистического анализа поэтического творчества Тараса Шевченко как элитарной сильной украинской языковой личности, который может быть использован в педагогическом процессе формирования украиноязычной компетентности. Автор отмечает, что залог будущего национального освобождения Украины Шевченко видел в народном образовании, но таком, который должен подаваться вместе с всесторонним воспитанием человека и сочетаться с национальными традициями. По его мнению, образование должно идти вместе с нравственным ростом ребенка и выработкой национального характера.

***Ключевые слова**: концептуально-стилистический анализ, дискурсный анализ, поэтическое творчество, Тарас Шевченко, образ Украины.*

SUMMARY

Matsko L. Ukrainian linguistic personality of Taras Shevchenko as a factor of a competence-oriented training of ukrainian philologists.

The problem of conceptual and stylistic analysis of Taras Shevchenko poetry as an elite strong linguistic Ukrainian personality is described in the article. This approach can be used in the formation of Ukrainian language competence.

It is stressed that the phenomenon of Taras Shevchenko's genius is still not deciphered, it encourages researchers to a new reading of the creativity of his talents, in-depth understanding of his role as a prominent figure of Ukrainian literature and language, culture, history, and philosophy, because Taras Shevchenko was not only the founder of modern Ukrainian literature and literary language, which is still called modern, but was also a great defender of the idea of national revival of everything Slavic, was ready to stand up for each person of any nationality who does good to other people.

The general notion of lexeme-ethnonym Ukraine that arises from Taras Shevchenko's poetic language creativity is a concept (logical constant), and also word images, discourses and texts, in which it is referred to. Therefore, Ukraine is a key dominant of the poet's language consciousness and structural-art paradigm of his poetry that reveals the deeper meaning of the poetic attitude, perception and worldview.

As the meaningful core of Ukraine the concept of Ukraine is the syncretic polysyllabic word image – the carrier of historiosophical, natiosophical signs of ethnicity and historical and cultural memory. In this semantically versatile word image appears Ukraine in Taras Shevchenko's works, in conjunction with his political, religious, moral, ethical and aesthetic views, intellectual evolution in the course of life.

Taras Shevchenko consciously treated the creation of the new Ukrainian literature and language. His art works, paintings, diaries and letters show that he had studied all his life and anywhere he was, he willingly communicated with intelligent and decent people, regardless of nationality, especially with educated countrymen. He was looking for a spark of God that will develop cultural forces to the future liberation of Ukrainian people. He used his visits to Ukraine to meet personally with writers, scientists, known landowners, industrialists,

to recall the past glory, the modern troubles and needs of conscious reasonable work for the future benefit of Ukraine.

***Key words**: conceptual and stylistic analysis, discourse analysis, poetry, Taras Shevchenko, image of Ukraine.*

УДК 37.013.73-057.874:37.013.44]:811.161.1

Н. Л. Мишатина, И. П. Цыбулько
РГПУ им. А. И. Герцена

СТАНОВЛЕНИЕ «ПРАКТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ» ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МЕТАФИЗИЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме освоения русского языка как метафизического языка базовых концептов русской культуры, составляющих «практическую философию» человека. Обосновывается важность присутствия философских текстов в школьном учебном дискурсе. Язык отвлеченной мысли, необходимый для выражения абстрактных состояний и мыслей, осваивается учащимися в процессе решения лингвофилософских задач, типология которых представлена в статье. Анализируется образовательный и воспитательный потенциал философских текстов в контексте проблемы итогового контроля по русскому языку.

***Ключевые слова**. Метафизический русский язык, язык «русской филологической философии», «практическая философия» человека, учебная лингвофилософская задача, эссе нравственно-философской направленности как итоговая аттестация школьника.*

Постановка проблемы. Решая проблему достижения личностных образовательных результатов, современному учителю-словеснику необходимо будет научиться работать, по М. М. Бахтину, «на границе специальных анализов», и не только языка и литературы, но и на границе филологии и философии, поскольку русский язык как язык отвлеченной мысли – это важнейшая часть «языка» смысложизненных концептов, которые строят мировоззрение или «практическую философию» школьника (термин разработан Н. Д. Арутюновой). Актуализация философской составляющей концепта (как важнейшей части его понятийного компонента) способствует интеллектуализации языка обучаемого, обретению им «голоса мысли» (В. В. Бибихин), учит, устанавливая связи между понятиями, строить «разумные суждения» (Вл. Даль).

Отсутствие философской составляющей в системе школьного образования является, на наш взгляд, и следствием, и причиной бытийной неосвоенности выпускниками базовых концептов русской культуры, «семантического опустошения» их содержания (Р. М. Фрумкина) как утраты связи с личностным смыслом в концептосистеме ученика и сохранением лишь указания внешней оболочки на первоначальный смысл. Кроме того, в

условиях влияния массовой культуры на коммуникативное поведение, как справедливо отмечает В. И. Карасик, происходит деформация концептов – «резкое сокращение понятийной составляющей в кванте переживаемого знания, размывание образной составляющей концепта и гипертрофия его эмоционально-оценочного содержания, которое вырождается в моментальную реакцию на некий стимул» [5]. Параллельно и в связи с этим происходит резкое сворачивание количества слов в индивидуальном лексиконе. Поэтому формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры (включая «подсветку» и философией) – это значит формировать умения понимать широкий, или иногда даже глобальный, контекст мировоззренческой или нравственной проблемы. Однако смысловое зияние между художественной и философской составляющими образовательного процесса приводит к вымыванию возможностей как для последовательной интериоризации национальной концептосферы, так и для продуцирования смыслопорождающих моделей индивидуального сознания: механизмов концептуализации.

Компенсировать это смысловое зияние может интерпретационная деятельность, сфокусированная не только на художественных текстах, но и на текстах «русской филологической философии». Этот термин принадлежит А. Пятигорскому, который отмечал, что если философия первой половины века в основном была лингвистической, то «философия второй половины века становится (и еще долго будет) по существу филологической…» [8, 128]. О тончайшей пронизанности всей почти русской литературы и всего искусства вообще «философской проблематикой и беспокойством» писал и прот. Георгий Флоровский. В этом контексте философский язык рассматривается не как профессионально-технический язык систем и концепций, а как общезначимый язык.

Анализ актуальных исследований. Учитывая, что эмпирической базой русской философии была русская художественная культура (когда западная философия, как известно, главным образом ориентировалась на естественные науки), нельзя не осознавать важность присутствия философских текстов уже в школьном учебном дискурсе. При этом характерная для России латентность философской концептуализации позволяет включать в учебный оборот разные тексты: это и религиозная философия, и филология (М. М. Бахтин, С. С. Аверинцев, Г. Гачев, Д. С. Лихачев и др.), и критика (например, концептуализация «правды-истины» и «правды-справедливости» Н. К. Михайловским) и собственно литература (взять хотя бы художественно-философскую антропологию и

персонологию Ф. М. Достоевского и А. Платонова или «природоведческую» концепцию М. М. Пришвина). Данные тексты необходимо адаптировать, чтобы они были «по росту» уму наших учеников, чтобы им было «чем разговаривать». Метафизический русский язык – это язык мировоззренческих концептов, без освоения которого невозможно «философское воспитание духа» (Г. Флоровский). Этот язык необходим для выражения абстрактных состояний и мыслей.

Цель статьи – исследовать проблему освоения русского языка как метафизического языка базовых концептов русской культуры, составляющих «практическую философию» человека.

Изложение основного материала. В перспективе развития современного антропологического образования антропоцентризм русских философских исканий, который состоит в том, что русская философия «больше всего занята темой о человеке, о его судьбе и путях, и смысле и целях истории» [4], становится всё более востребован. Неслучайно В. Зеньковский указывал на доминирование (даже в отвлеченных проблемах) моральной установки в русском философствовании. Таким образом, можно сказать, что отечественный философский язык является детерминантой нравственного сознания.

Антропологический подход в сфере образовательного знания – это в первую очередь, отмечает В. И. Слободчиков, ориентация на «человеческую реальность», «во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях», когда самым существенным является «не вписывание индивида в наличный социум, а развитие его субъектности» как «родовой способности человека к преобразованию мира и себя в мире» [10]. Развитие субъектности требует определенного «усилия» со стороны изначально мотивированного подростка («человек есть усилие быть человеком» – М. Мамардашвили). Оно невозможно без наращивания им «нравственных», или «душевных мускулов» (метафора М. Мамардашвили). Особого рода «мускулы» нужны, чтобы «поднять» мысль, «поднять» нравственный поступок, ибо, по М. Мамардашвили, только посредством мускулов в мире что-то происходит. В этом контексте актуализируется позиция представителей психологической педагогики, которые видят первостепенную задачу современного образования в воспитании души, ибо «образование без души опустошает душу» [3, 13]. Говоря о доминанте души в образовании, В. П. Зинченко, обращаясь к «смыслообразу» платоновской души, называет три главных ее атрибута: «познание, чувства и волю», утверждая, что их классическое единство может обеспечить осуществление психологического закона

развития души (т.е. психики) человека в школе нового тысячелетия как школе «равновесия души и глагола» (М. Цветаева), школе живого личностного знания, идея порождения которого связана с идеей единства аффекта и интеллекта. И здесь без «духовной прививки» русской философией будущих граждан не обойтись.

Нам представляется, что для построения гуманитарной картины мира современного ученика необходимо определить систему концептов абстрактных имен как идей, отражающих «практическую», или «наивно-языковую» (по определению Ю. Д. Апресяна) философию человека. «Смысловой доминантой» (по терминологии Ю. Н. Караулова) данной системы может стать «Человек внутренний», что позволит организовать смысложизненные концепты в три взаимопроницаемых лингвокультурологических блока (смысловое распределение достаточно условно в силу сложности взаимосвязей между концептами): 1. Человек мыслящий (разум): дух, истина/правда/справедливость, добро/благо, красота и др. 2. Человек чувствующий (эмоции, чувства, страсти): душа, страх, стыд, гнев, тоска/грусть, радость, счастье и др. 3. Человек действующий (воля): воля (хочу!), судьба, совесть, закон, свобода, честь, достоинство, слава, патриотизм, толерантность и др. По мнению Б. М. Бим-Бада, трактовка личности как единства «чувствующего, мыслящего и действующего» начал человека, объединяемых потребностью в переживании и осмыслении человеком собственной жизни, позволяет определить цель воспитания как помощь человеку в достижении осмысленного бытия – его правильности, полноты и красоты.

Когда сегодня речь идет о формировании мировоззренческих установок подростков, то мы понимаем, что нельзя всё мировоззрение сводить к научному и систематическому, поскольку мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения – научное, религиозное, философское и т.д. Концепт, который существует в разных типах сознания и в разных дискурсах, безусловно, строит и целостное мировоззрение, включающее такие функциональные его формы, как мирочувствование и мироосмысление (два разных уровня познания), мироустроение (уровень практического, деятельностного отношения к миру) и мирооценивание (уровень собственной шкалы ценностных предпочтений и ориентаций).

Для построения мировоззрения нужны тексты (сам концепт являет собою «свернутый текст»), которые, по Г. Г. Шпету, мало пережить, нужно передумать их так, чтобы появилась «страсть мыслить». «Страстное

мышление» развивают в первую очередь тексты филологической философии, ибо философия есть показатель не просто взрослости, но европеизма культуры. Интеллектуальная практика медленного, внимательного чтения мысли, заданной многослойным продолжительным контекстом, позволяет не только творчески осваивать базовые концепты русской культуры, но и своеобразие языка русской филологической философии:

- её этикоцентричность (фундаментальный труд «Оправдание добра» Вл. Соловьева имеет подзаголовок «Нравственная философия);
- отказ от наукообразного рационализма, отвлеченной метафизики в пользу приоритета эмоционально-чувственных, интуитивных сторон освоения действительности (свою работу о русской иконе Е. Н. Трубецкой назвал «Умозрением в красках»);
- историософичность (смысл истории и судьба России – в центре внимания);
- русский космизм (естественнонаучный, религиозный, художественный).

В силу этих особенностей русская философия тяготеет в большей степени к литературно-эссеистическим формам выражения. И это объяснимо, поскольку философская проблематизация мира – это, по необходимости, всегда проблематизация, осуществляемая в горизонте определенного языка. Так, например, польским лингвистом А. Вежбицкой в «смысловой универсум русского языка» включены такие основные «семантические характеристики», как эмоциональность, иррациональность, неагентивность и любовь к морали [2, 33–34]. Очевидно, что вербально-семантические координаты речи (которые можно уточнять и дополнять) задают горизонт философского вопрошания и философской мысли, творчества новых концептов, в которых интегрируется целая система мышления, расширяющая область мыслимого (см., например, «Всеединство», «Богочеловечество», «софиология» – у Вл. Соловьева; «многоголосие», «участность», «диалог» – у М. Бахтина).

Конкретизируем вышесказанное. Основатель научной школы «Логический анализ языка» Н. Д. Арутюнова констатирует: «каждое понятие «говорит» особым языком». Так, русский лингвоконцепт соборность, по Т. Б. Радбилю, включает в себя: (1) само это слово как знак культурного тезауруса; (2) его семантические признаки – община, мир, всемирный собор, ослабленное индивидуальное начало и пр.; (3) его дефиницию, напр., по В. В. Колесову: «Это органически внутреннее единение людей на основе свободно осознанного качественного отношения («любви») по общности духа»; (4) его внутреннюю форму – идея со-бранности, со-бирания;

совместности; (5) концепт входит в парадигматический ряд: духовность, православие, мир, единая душа, со-весть, со-знание, мы, круговая порука и пр.; в синтагматический ряд – всемирная соборность, соборность русской души; в эпидигматический ряд (особенности словообразовательных связей): соборность – соборный – собор; (6) роль в системе ценностей – приоритет коллективных ценностей над индивидуальными, идея общинной «правды» и «справедливости», «большинство всегда право» и пр.; (7) прагматика (совокупность поведенческих норм и стереотипов, поведенческие реакции и др.) – ориентация на моду и авторитет в стереотипах бытового поведения, крестный ход в литургии и хоровод в народной культуре и пр.

Т. Б. Радбилем обозначены четыре уровня понимания концепта «соборность» [9, 236–237]: (1) обыденный отражен в стереотипах поведения массы, в пословицах и народных сказках (фольклоре), в боязни выделиться, высказать свое мнение, в бездумном повторении клишированных словесных формул, лозунгов; (2) художественный – в произведениях Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Н. Лескова (например, «роевое начало жизни» и Платон Каратаев); (3) религиозный – в православной обрядности (литургия, крестный ход и пр.); (4) научный – в осмыслении этой категории в трудах философов-славянофилов (А. С. Хомяков и др.), философов Серебряного века (Вл. Соловьев, Н. А. Бердяев и др.), современных авторов.

При помощи целенаправленного отбора текстов филологической философии восполняются «концептуальные дефициты» (термин философа Н. Автономовой), что позволяет актуализировать в сознании школьников духовно-нравственные мировоззренческие измерения бытия и культуры, формировать способность соотнесения и синтеза представлений из философии и литературы, учить самостоятельно и концептуально мыслить, а это уже является приметой зрелости ума.

В. В. Бибихин в книге «Язык философии» писал: «Союз мысли и слова достоин того, чтобы о нём думать». Возможность «думать» появляется у учеников при решении лингвофилософских задач (входящих в систему предложенных нами еще в 2000 году лингвокультурологических задач). Нами разработаны следующие типы этих задач.

1. Этимологические ЛФЗ, направленные на анализ и интерпретацию концептов философского текста.

Одной из типических черт философского текста является этимологизация: языковая (то есть интерпретация исторической этимологии с ее дальнейшим развитием) и речевая (поэтическая, онтологическая), а иногда и смешанная. Этимологизация служит «средством передачи

материальности, чувственности, фактурности философской идеи» [1, 73–74]. Авторский поиск «этимологических «опор слова» (В. А. Подорога) или в терминологии С. С. Аверинцева «этимологические раздумья» русских философов вызывают неизменный интерес у старшеклассников. В рамках биологической метафоры этимологизацию можно толковать как «оживление слова». Философский текст создает условия для потенциального этимологического развертывания образной составляющей концепта. Пример «философской терминологической чеканки общеупотребительного слова» (метафора П. Флоренского) «совесть» дан И. Ильиным («Путь духовного обновления»). Поэтическая этимологизация И. Ильина выступает, с одной стороны, в функции средства определения («совесть есть состояние нравственной очевидности»), с другой – в текстообразующей функции (перевод «некой сокровенной, божественной разумности», которая есть в этой «очевидности», на язык своего «земного ума»).

2. ЛФЗ на анализ и интерпретацию авторских портретов философских терминов.

Тексты обычно представляют не строгое определение слова (имени концепта) как философского термина, а развернутое контекстуальное его определение (наращивание терминологичности), что сопоставимо с поведением ключевого слова в художественном тексте (наращивание смысла). В качестве примера можно привести концепты «русская душа» (Н. А. Бердяев), «душевность» (М. Эпштейн), «любовь» (В. В. Розанов, И. А. Ильин), русское «неделание» (Г. П. Федотов), этика самоутверждения (Г. С. Померанц) и др.

3. ЛФЗ на анализ и интерпретацию сравнительных авторских портретов философских терминов (уточнение понятийной составляющей концептов, в том числе «семантических дублетов»): правда-истина и правда-справедливость (Н. К. Михайловский), стыд, жалость и благоговение (Вл. Соловьев), совесть и честь (Н. К. Михайловский), соборность и коллективизм (Н. А. Бердяев), тоска, страх и скука (Н. А. Бердяев), мировая скорбь, разочарование и личная грусть (В. О. Ключевский), патриотизм и национализм (Вл. Соловьев, П. Я. Чаадаев, А. И. Герцен, И. А. Ильин, Д. С. Лихачев), патриот и гражданин мира (М. М. Пришвин) и т.д.

4. ЛФЗ на сравнительный анализ и интерпретацию авторских философских портретов «своих» и «других»: русского, немца и француза (Н. А. Бердяев), француза и англичанина (А. И. Герцен), русского, немца, англичанина и француза (В. Шубарт. Европа и душа России) и т.д.

Данное портретирование можно определить как форму (модель) осуществления духовной лингвокультурной деятельности учащихся на ступени ее объективации в учебном тексте в горизонте диалога культур. Оно близко к придуманному Г. Гачевым научно-художественному жанру жизнемысли, в котором «одновременно совершаются: познание предмета и Сократово познание самого себя», происходит «привлечение» отвлеченного мышления «к ответственности перед собой как человеком живущим».

5. Специальные ЛФЗ, направленные на интеллектуализацию языка обучаемого, на развитие его концептуального мышления, поскольку «язык – это средство, которое позволяет нам разбираться в действительности» [7].

Таким образом, лингвофилософские задачи в доступной и интересной для учеников форме настраивают их сознание на общезначимые философские темы. В работе с текстами философской направленности осваиваются неактуализированные базовые смыслы, слово (имя концепта) перестает для учащихся «беспамятствовать» (О. Мандельштам). В конструктивном диалоге идет постоянное «воспитание мысли» (А. И. Герцен), вырабатываются самостоятельные мировоззренческие и нравственные позиции человека и гражданина XXI века, соответствующие условиям реальной культурной многополярности мира, противостоящей унифицирующей глобализации, формируется ориентация (а не традиционная адаптация) личности по отношению к наличному социуму, сообщается ей способность духовной защиты и креативного действия. Не менее важно, что при этом у выпускников формируется способность точно и свободно выражать имеющийся в их концептосистеме смысл. Поэтому им есть что сказать и как сказать.

Выводы. А лучшей формой для этого нам представляется отнюдь не традиционное сочинение на конкретную литературную тему, не имеющее чаще всего ни актуальной для современного школьника цели, ни своего адресата. Итоговой работой лучше выбрать эссе нравственно-философской направленности (как жанр повышенной интеллектуальности и концептуальности), которое в той или иной степени будет представлять собою «авторский текст», то есть текст с подчеркнутым авторством, а не набором штампованных фраз и общих мест. Эссе (оно по праву является жанром-лидером XXI века) будет отражать попытку ученика смоделировать процесс личностной интерпретации смысложизненных концептов, которые и строят его мировоззрение. Разумеется, что это задача не сегодняшнего дня. Это станет возможным, если мы все поймем, что главное всё-таки – это содержание обучения, развитие интеллекта, но не результаты экзаменов,

ибо, как пишет И. Милославский, «контролировать можно только то, что существует, знания, умения, навыки, компетентности, компетенции, и только в том случае, когда они так или иначе сформированы». Трудно не согласиться с И. Милославским и в том, что даже единый и даже государственный ЭКЗАМЕН остается лишь проверкой, приемкой выполненной РАБОТЫ. А невнимания именно к работе, а не к форме контроля за ней жизнь не прощает [6]. Даже если почти все общество не хочет этого понимать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Н. М. Типологический очерк языка русских философских текстов XX в. : монография / Н. М. Азарова. – М. : Логос / Гнозис, 2010. – 250 с.

2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – С. 33–34.

3. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.

4. Зеньковский В. В. История русской философии / В. В. Зеньковский ; Вступ. ст. подгот. и примеч. В. В. Сербиненко. – М., 2001. – 880 с.

5. Карасик В. И. Ценностные параметры лингвоэкологического общения / В. И. Карасик // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Том 15. – Владикавказ : Изд-во СОГУ им. К. Л. Хетагурова, 2013. – С. 120–128.

6. Милославский И. Правила вместо смысла (Школьное преподавание русского языка и принципы манипулирования сознанием) / И. Милославский // Знамя. – 2011. – № 12.

7. Мишатина Н. Л. Диалог с Истиной в 9 классе / Н. Л. Мишатина // Русский язык в школе. – 2003. – № 6. – С. 3–8.

8. Пятигорский А. Краткие заметки о философском в его отношении к филологическому / А. Пятигорский // Philologica. – 1995. – № 3–4. – С. 128–130.

9. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета : учеб. пособие / Т. Б. Радбиль. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 328 с.

10. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009 – 264 с.

РЕЗЮМЕ

Мишатина Н. Л., Цибулько В. П. Становлення «практичної філософії» школяра в процесі освоєння метафізичної російської мови: досвід проблематизації.

Стаття присвячена проблемі освоєння російської мови як метафізичної мови базових концептів російської культури, що складають «практичну філософію» людини. Обґрунтовується важливість присутності філософських текстів у шкільному навчальному дискурсі. Мова абстрактної думки, необхідна для вираження абстрактних станів і думок, що засвоюються учнями в процесі вирішення лінгвофілософських завдань, типологія яких представлена в статті. Аналізується освітній і виховний потенціал філософських текстів у контексті проблеми підсумкового контролю з російської мови.

***Ключові слова**. Метафізична російська мова, мова «російської філологічної філософії», «практична філософія» людини, навчальна лінгвофілософська задача, есе морально-філософської спрямованості як підсумкова атестація школяра.*

SUMMARY

Mishatina N., Tsibulko I. Formation of «practical philosophy» of the school child in the process of mastering metaphysical russian language: the experience of problematization.

The article is devoted to the problem of mastering the Russian language as a metaphysical language of the basic concepts of Russian culture, which constitute «practical philosophy» of a person. The importance of the presence of philosophical texts in the school discourse is grounded. The language of abstract thought is necessary for the expression of abstract states and thoughts, is mastered by pupils in the process of solving linguistic-philosophical tasks, the typology of which is presented in the article. The educational potential of philosophical texts in the context of the problem of final control in the Russian language is analyzed.

The ability to think appears in the pupils in the process of deciding linguistic-philosophical tasks included in 2000 in the system of linguistic-cultural tasks proposed by the authors). The authors developed the following types of these tasks. 1. Etymological linguistic-philosophical tasks, aimed at the analysis and interpretation of the concepts of the philosophical text. One of the typical features of a philosophical text is etymologization: language (i.e. the interpretation of historical etymology with its further development) and speech (poetry, ontological), and sometimes mixed. 2. Linguistic-philosophical tasks on the analysis and interpretation of the author's portraits of philosophical terms. 3. Linguistic-philosophical tasks on the analysis and interpretation of comparative author's portraits of philosophical terms (clarification of the notional component of the concepts, including «semantic doublets»). 4. Linguistic-philosophical tasks on comparative analysis and interpretation of the author's philosophical portraits of «his» and «other». This action can be defined as the form (model) of implementation of spiritual linguistic and cultural activities of pupils at the stage of its objectivation in the training text in the horizon of the dialogue of cultures. It is close to the invented by G. Grachev science fiction genre of lifethought in which simultaneously takes place the knowledge of the subject and the Socratic knowledge of himself, takes place the attraction of abstract thinking accountable before him as a living man. 5. Special linguistic-philosophical tasks aimed at intellectualization of the learner's language, on the development of his conceptual thinking, because language is a tool that allows us to understand reality.

***Key words**: metaphysical Russian language, language of Russian philological philosophy, «practical philosophy» of a person, training linguistic-philosophical task, essay of moral and philosophical orientation as the final certification of the pupil.*

УДК 811.161.2.92:81'0:001.891

В. В. Поставний
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОХОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НАУКОВИХ ВІЗІЯХ М. МАКСИМОВИЧА: ПОЛЕМІКА М. МАКСИМОВИЧ – М. ПОГОДІН

У статті на основі аналізу мовознавчих та історичних праць видатного українського вченого М. Максимовича досліджуються його погляди на низку часткових проблем походження і становлення української мови, які він висловив і переконливо аргументував у полеміці з російським академіком М. Погодіним. Доведено, що полеміка М. Максимовича в листах до М. Погодіна дозволяє стверджувати, що саме в них закладено основи концепції українського глотогенезу

М. Максимовича. Автор дійшов висновку, що всі напрями українознавчої діяльності М. Максимовича були пов'язані з пошуком нових аргументів для підтвердження своєї концепції. Дискусія Максимович – Погодін увійшла в історію мовознавчої науки як перша полеміка між двома підходами – українським та великоруським – до вивчення української історії та походження й розвитку української мови.

***Ключові слова**: український глотогенез, полеміка М. Максимович – М. Погодін, автохтонність українців на своїй землі, давність виникнення української мови.*

Постановка проблеми. У широкому спектрі наукових зацікавлень видатного українського вченого М. О. Максимовича важливе місце посідає вивчення різних аспектів проблеми походження української мови. З уваги на тогочасний (середина XIX ст.) стан розвитку філологічної науки, яка робила тільки перші кроки у вивченні окремих слов'янських мов, учений не міг створити повної, послідовної теорії з цієї проблеми. Проте у своїх численних наукових дослідженнях він ґрунтовно розглянув низку найважливіших і найгостріших її аспектів. Висловлені ним ідеї, зроблені висновки відкрили шлях майбутнім науковим пошукам і новим лінгвістичним теоріям.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлюється тим, що сьогодні противники української мови як державної в Україні часто використовують в аргументаціях проти неї наукові здобутки мовознавців та істориків минулого, покликаючись на праці, у яких заперечується автохтонність українців на своїй землі, а українська мова розглядається як штучний витвір і діалект російської або польської. Зрозуміло, що мета таких публікацій (дуже часто конструйованих неспеціалістами) полягає в намаганні створити негативний образ української мови як мови відсталої, нерозвиненої, не здатної виконувати найширші суспільні функції (М. Греч, Т. Флорінський, А. Желєзний та ін.), заперечується її самостійність і давність виникнення. При цьому автори подібних версій нерідко послуговуються теорією, висунутою ще в середині XIX ст. російським ученим істориком М. Погодіним, який намагався обґрунтувати погляд, що українці не є корінним населенням Київщини.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення мовознавчої спадщини М. Максимовича має багаторічну традицію у вітчизняному мовознавстві (М. А. Жовтобрюх [5], С. О. Єфремов [4], О. М. Пархоменко, М. О. Карпенко [6], Л. П. Гнатюк [3] та ін.). У працях мовознавців предметом дослідження найчастіше були підняті М. Максимовичем питання про класифікацію слов'янських мов, заперечення ним тотожності давньоруської та церковнослов'янської мов, питання про самобутність і давність виникнення української мови. Полеміка Максимович – Погодін увійшла в історію мовознавства як перше публічне зіткнення між українським і

російським великодержавницьким баченням української історії взагалі та історії української мови зокрема. При цьому вважається, принаймні з «українського боку», що український учений, який на той час (1856 р.) уже полишив усі наукові посади в Київському університеті Святого Володимира, здобув у цій полеміці перемогу. Можливо, з цієї причини інтерес до зазначеної дискусії в російському мовознавстві практично відсутній. Навпаки, в українському мовознавстві згадана версія М. Погодіна здобула славу (здебільшого заслужену) «сумнозвісної», «шовіністичної» (М. Павлюк [11], С. Бевзенко [1], Г. Півторак [13]).

Звертаємо увагу на те, що багато аргументів і тверджень, що їх уперше висловив М. Максимович, переконливі й сьогодні. Під час полеміки ним були використані ті наукові факти, які стали фундаментальною основою науки про історію української мови.

Мета статті – аналіз поглядів М. Максимовича на питання походження української мови, ствердження її самобутності й давності, ставлення до мови російської; з'ясування ним питання про час формування української мови й українського народу, а також аргументація вченого про автохтонність українського народу на його мовній території. Головну увагу приділимо аналізові тих історико-мовних фактів, які використані М. Максимовичем у полеміці з М. Погодіним.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що в мовознавчій та історичній літературі, особливо радянського періоду, склалосья упереджене спрощене уявлення щодо полеміки Максимович – Погодін. Зокрема, стверджувалася думка не тільки про напружений характер самої дискусії, але й про гостроту особистих стосунків між «українофілом» М. Максимовичем і «великодержавним шовіністом» М. Погодіним. Насправді ж вони дружили ще з молодих літ, працюючи на наукових посадах у Московському університеті. Після від'їзду М. Максимовича до Києва в 1834 р. підтримували дружні стосунки листуванням. М. Максимович умів миритися зі складним характером свого друга, тому вони, за словами самого Погодіна, «піввіку прожили душа в душу», хоч обидва вчені кардинально відрізнялися в багатьох своїх поглядах на проблеми науки.

У своїх полемічних статтях колишній перший ректор Київського університету проявляв твердість і послідовність поглядів, не піддаючись тискові авторитету титулованого російського академіка.

Полеміка між друзями опонентами розпочалась у 1856 році, коли М. Погодін, різко змінивши свої попередні наукові погляди, виступив із новою теорією походження східних слов'ян і їхніх мов. За його новою

гіпотезою, «у Києві до нашестя татарського споконвіку жили великоросіяни», а «Малоросіяни, що живуть зараз у стороні Дніпровській і навколо, прийшли сюди після татар з Карпатських гір, де вони жили, як у своїй колисці, і зайняли спустошені татарами місця Київських великоросіян, які відсунулися на північ [8, 347]. М. Максимович виступив із різким запереченням цієї теорії та спростуванням основних її положень. Український учений уже мав на той час ґрунтовні праці, у яких розглядалися питання походження української мови та етногенезу українців: «Критико-исторические исследования о русском языке» (1838 р.), «История русской словесности» (1839 р.), «Начатки русской филологии» (1848 р.), де він серед інших питань виробив основи справді історичного підходу до питання походження й розвитку української мови. На його тверде переконання, українці, а значить і українська мова, існували вже в Київській Русі. Він підкріплював свої положення численними прикладами з найдавніших руських пам'яток. Звичайно, такий погляд М. Максимовича в радянські часи розцінювався не інакше як «антинауковий» [11,78] або як «неправильний» [1, 154], адже він повністю суперечив прийнятій тоді концепції, що «в Стародавній Русі Київського періоду жодної зі східнослов'янських мов у сучасному їх вигляді ще не існувало» [1, 154]. М. Максимович, обравши для дискусії форму філологічних листів, виступив зі статтею, у якій критикуються та спростовуються основні засадничі положення теорії М. Погодіна [8, 345–387]. Кожен із восьми опублікованих листів – це розгорнутий і детальний критичний аналіз окремих положень теорії М. Погодіна й обґрунтування власних позицій. Етнологічні аспекти проблеми висвітлені автором у статті [9, 179–180], що вийшла друком у 1857 році.

У першому листі об'єктом критичного аналізу стали положення, які сам М. Погодін вважав абсолютно достовірними й фундаментальними, зокрема: 1) великоросіяни – найдавніші поселенці, принаймні Києва та його околиць; 2) малоросіяни прийшли в цей край після татар; 3) великоруське наріччя є найближчим до церковнослов'янської мови, тобто рідне, органічне дитя. У своїй аргументації проти згаданих положень М. Максимович покликається на фактичний матеріал власних праць, зокрема на працю [7], у якій наводяться численні факти «азійського впливу» на українську мову з боку мов торків, половців, печенігів та чорних клобуків, з якими в контакті перебували в різні часи українці [8, 348].

У наступному листі об'єктом аналізу стало положення М. Погодіна про тотожність народної мови Київської Русі та церковнослов'янської мови, яке постало в М. Погодіна під впливом праці І. Срезнєвського «Мысли об истории русского языка» (1849). Це положення український учений спростовує,

посилаючись на непохитний авторитет М. Ломоносова, який чітко відрізняв мову церковнослов'янську та великоруську й наголошував на найближчій спорідненості малоруського та великоруського наріч. Для М. Максимовича це твердження стало «істиною безспірною» [8, 349]. У зв'язку з цим учений висловлює думку, яка стала ключовою для його розуміння походження східнослов'янських мов – їх генетична близькість, через яку «малоруське і великоруське наріччя, або, повніше і точніше кажучи, південноруська і північноруська мова – рідні сестри однієї давньоруської мови [8, 350].

У цьому листі, а також у п'ятому листі, заторкується ще одне надзвичайно важливе для розуміння проблеми українського глотогенезу питання: про час відокремлення руських наріч в окремі мови. Це питання й сьогодні належить до найбільш дискутованих (див. праці В. Русанівського, Г. Півторака, В. Німчука, Ю. Шевельова та ін.). М. Максимович зазначає, що в науці щодо цього немає єдиного погляду: «Коли вони [мови] відокремились? Про це немає єдиної думки», але сам він дотримується погляду, що «південноруська (українська – В.П.) мова утворилася ще в давні дотатарські часи, коли Київська Русь була представницею руського світу, як після татарів стала Русь Московська» [8, 352]. Як бачимо, М. Максимович висловив погляд, який на декілька наступних десятиліть визначив підходи до вивчення процесів формування структурних елементів усіх східних слов'янських мов, – через призму давньоруської мовної єдності, яка була, на думку багатьох учених, спільною прамовою всіх східнослов'янських. Звісно, у світлі сучасних наукових уявлень цей погляд уже не вважається єдиноприйнятним. Проте на час зазначеної дискусії заперечення близькості української й російської мов використовувалося М. Погодіним як аргумент на користь первинного заселення Київщини великоросіянами, тому й викликало незгоду М. Максимовича і спростування ним тверджень опонента в наступному листі. М. Погодін стверджує, що не було малоросів у Київщині в дотатарські часи, наводячи аргумент про відсутність в українців пісень про ті часи, тоді як, наприклад, пісні про Рівноапостольного князя Володимира звучать по всій Росії [8, 353]. На це М. Максимович, залучивши матеріал етнографічного та історико-культурного характеру, відповідає: у малоросіян для святого князя Володимира урочисто звучать святі церковні пісні в день святого Рівноапостольного князя Володимира [8, 355]. Учений виявив при цьому не тільки глибокі філологічні знання, але й застосував історико-культурні дані для підтвердження фактів самобутнього розвитку української мови та українців як етносу.

У четвертому листі М. Максимович спростовує твердження опонента про відсутність у давньоруських пам'ятках до XIII ст. рис живої народної української мови. Учений розглядає три найдавніші пам'ятки: договори руських князів із греками (Аскольда, Олега, Ігоря). У цих пам'ятках досить виразно засвідчуються народнорозмовні елементи, що дає достатні підстави говорити про давньоруську літературну мову як симбіоз двох мов: «церковної, книжної» та «нецерковної, народної», «або, скажемо чіткіше: церковнослов'янської та народної руської» [8, 357]. Як приклади він наводить слова «лодья», «голова», а також «голос», «соловий», «молодый», «золото» та ін. [8, 359], у яких відбилося явище повноголосся – свідчення вияву рис живої народної руської мови, а також зафіксовано власне українські лексеми: оболонь, багно, свитка та ін.

З інших східнослов'янських рис, зазначених у найдавніших пам'ятках, М. Максимович фіксує: зміну початкових је в о (озеро, осень, одинъ); наявність сполучення дж у дієслівних формах (ходжу); звук ч на місці старослов'янського шть (хочю, ночь); сполучення [ол] у народних руських словах (полк, волк, столп), на відміну від старослов'янських (плекъ, врьхъ, влъкъ); зміна носових у неносові та деякі інші фонетичні явища [8, 361]. Отже, зазначені фонетичні процеси вперше були названі М. Максимовичем як найголовніші східнослов'янські мовні риси, що чітко розрізняють церковнослов'янську та східнослов'янську мови, всупереч твердженню М. Погодіна про їх тотожність.

Те, що в пам'ятках не заявлені фонетичні зміни типу кінь – коня, ножа – ніж, М. Максимович (листи – 9, 10, 11) мотивує тим, що ці риси були на той час ще мало поширені й повсюди не вживалися, а тому грамотні малоросіяни ще до кінця минулого століття не вводили їх у свій вжиток [8, 381]. Проведений у листах аналіз із залученням переконливої історико-філологічної аргументації дав М. Максимовичу підставу вважати «новоросійську» систему М. Погодіна як недостатньо аргументовану та слабку щодо її філологічних основ.

Отже, у своїй концепції походження української та інших східних слов'янських мов М. Максимович поставив питання й дав відповідь на низку магістрально важливих для розуміння українцями їх історії та місця в історичній долі східнослов'янських народів проблем. Багато з них було вперше сформульовано в науці саме ним, що стало підґрунтям для майбутніх наукових досліджень у цій галузі. Переконливо щодо цього висловився видатний український історик М. Грушевський, автор нової схеми вивчення української історії: «Коли я… брав сміливість договорювати ці тези до

останнього слова, протиставляючи віками усвяченій російській схемі Східного Слов'янства – московського-династичній – схему, подиктовану реальними взаємовідносинами східнослов'янських народностей […], коли я трактував Київську добу як стару добу української історії і позволив собі називати Ярославів і Мономахів українськими князями, накликаючи гнів, глузування і доноси […], я назвав поіменно ті тези, ті погляди, ті зіставлення, які давав М. Максимович і після нього розвинули великі продовжувачі його діла – Костомаров, Антонович, Драгоманов» [3, 5–6].

Висновки. Розгляд полеміки М. Максимовича в листах до М. Погодіна з урахуванням праць українського вченого «Критические исследования по русскому языку», «История русской словесности», «Начатки русской филологии» дозволяє стверджувати, що саме в них закладено основи концепції українського глотогенезу М. Максимовича, суть якої сформульована в таких положеннях:

- погляд на українську/південноруську мову як на окрему, давню й самобутню в сім'ї слов'янських, яка має глибоке історичне коріння;
- українська мова почала утворюватися ще до початку існування держави Київська Русь і вже була сформованою мовною системою в києворуський період;
- українська мова давня та єдина на всій своїй мовній території існує в двох наріччях: червонорускому (карпатськоруському) і малоруському (українському). Обидва ці наріччя (за всіх відмінностей у них) зафіксовані єдністю однієї мови. Українське піднаріччя не є розгалуженням і перенесенням карпатськоруського на Київщину в XIII ст. (за твердженням М. Погодіна);
- південноруська (українська – В. П.) мова є найближчою і ріднішою до північноруської, яка складається з двох наріч – великоруського і білоруського; разом вони становлять велику мову руську, або східнослов'янську;
- різноманітні думки про походження південноруської мови після XIII століття безпідставні, як і твердження, що церковнослов'янська мова ніколи не була спільною й неподільною мовою всіх слов'ян, а входить тільки як окрема мова до південної групи слов'янських мов;
- виведення українського народу від Русі Карпатської (твердження М. Погодіна) після нашестя татар не має під собою історичної опори.

Усі напрями українознавчої діяльності М. Максимовича були пов'язані з пошуком нових аргументів для підтвердження своєї концепції. Дискусія Максимович – Погодін увійшла в історію мовознавчої науки як

перша полеміка між двома підходами – українським та великоруським – до вивчення української історії й походження та розвитку української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства / С. П. Бевзенко. – К. : Вища школа, 1991. – 232 с.

2. Грушевський М. С. «Малороссийские песни Максимовича» і століття української наукової праці / М. С. Грушевський. – К., 1927. – С. 5–6.

3. Гнатюк Л. П. Внесок Михайла Максимовича у вивчення історії української мови / Л. П. Гнатюк // Мовні і концептуальні картини світу. – К. : КНУ імені Т. Шевченка, 2013. – С. 265–271.

4. Єфремов С. Максимович в історії української самосвідомості / С. Єфремов // Літературно-критичні статті. – К. : Дніпро, 1993. – С. 318–321.

5. Жовтобрюх М. А. Мовознавчі погляди М. О. Максимовича / М. А. Жовтобрюх // Мовознавство. – 1979. – № 5. – С. 46–50.

6. Карпенко М. О. Наступність розвитку ідей Київської історико-філософічної школи в університеті Св. Володимира: М.Максимович і М. Драгоманов / М. О. Карпенко // Мова і культура. – Вип. 6. – Т. 5. – Ч. 1.– К., 2003. – С. 210–216.

7. Максимович М. А. История древней русской словесности / М. А. Максимович. – Книга первая. – К. : В университетской типографии, 1839. – 229 с.

8. Максимович М. О. К истории малорусского языка (Филологические письма к М. П. Погодину / М. О. Погодин // Киевъ явился градомъ великимъ. Вибрані українознавчі твори. – К. : Либідь, 1994. – С. 345–387.

9. Максимович М. О. О мнимом запустении Украины в нашествие Батыево и население ее новопришлым народом (Письмо к М. П. Погодину) / М. О. Максимович // Киевъ явился градомъ великимъ. Вибрані українознавчі твори. – К. : Либідь, 1994. – С. 179–190.

10. Німчук В. Південно-давньоруські говори – основа української мови / В. Німчук // Історія української мови : хрестоматія / упоряд. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 257–259.

11. Павлюк М. В. Основні етапи розвитку українського мовознавства дожовтневого періоду / М. В. Павлюк. – Київ-Одеса : Вища школа, 1978. – 184 с.

12. Півторак Г. Походження українців, росіян, білорусів та їхніх мов: Міфи і правда про трьох братів слов'янських зі «спільної колиски» / Г. Півторак. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 152 с.

13. Півторак Г. Коли ж виникла українська мова / Г. Півторак // Історія української мови : хрестоматія / упоряд. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 270–279.

РЕЗЮМЕ

Поставный В. В. Происхождение украинского языка в научных визиях М. Максимовича: полемика М. Максимович – М. Погодин.

В статье на основании анализа лингвистических и исторических трудов выдающегося украинского ученого М. Максимовича исследуются его взгляды на ряд частных проблем происхождения и становления украинского языка, которые он изложил и аргументировал в научной полемике с русским ученым академиком М. Погодиным. Доказано, что полемика М. Максимовича в письмах к М. Погодину позволяет утверждать, что именно в них заложены основы концепции украинского глотогенеза М. Максимовича. Автор пришел к выводу, что все направления украиноведческой деятельности М. Максимовича были связаны с поиском новых

аргументов для подтверждения своей концепции. Дискуссия Максимович – Погодин вошла в историю языковедческой науки как первая полемика между двумя подходами – украинским и великорусским – к изучению украинской истории и происхождения и развития украинского языка.

***Ключевые слова**: украинский глотогенез, полемика М. Максимович – М. Погодин, автохтонность украинцев на своей земле, давность возникновения украинского языка.*

SUMMARY

Postavnyi V. The origin of Ukrainian language in M. Maksimovich' scientific researches: the controversy between M. Maksimovich and M. Pogodin.

The article deals with the analysis of the M. Maksimovich' scientific views due to his linguistic researches on the problem of the origin and formation of Ukrainian language, lit in a controversy with the Russian Academician M. Pogodin.

It is argued in the article that whereas the then original state (mid XIX cent.) of philological science, scientist still unable to create a coherent and consistent Ukrainian language' origin theory. However, in his research he analyzed the most significant and most critical aspects of this problem. It is emphasized by the author, that those views expressed the ideas and implications opened the way to future scientific research and new linguistic theories.

It is known that the opponents of Ukrainian as the state language in Ukraine often refer to the achievements of linguists and historians, which denied the Ukrainian autochthony in their land, and Ukrainian language is considered as an artificial creation or as a dialect of Russian or Polish, etc. Quite often such scientists use the theory of M. Pogodin, who argued that the Ukrainians came to the side of the Carpathians and the Dnieper took place Tatars devastated after Russians. The author of the article examined the M.Maksymovych argument against this theory, attracted to its refutation data written records, living national language of ethnography. Obtained his findings form the basis of his concept Ukrainian language' origin theory, based on objective scientific data and respond to a number of particular issues with this problem.

***Key words**: origin of Ukrainian language, controversy between M. Maksimovich and M. Pogodin, Ukrainian autochthonity on their land, prescription of the Ukrainian language.*

УДК 37.011.3-051:005.336.5[811.161.2+821]:37.091.12:005.963

В. В. Сидоренко

Донецький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СУТНІСНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Стаття продовжує цикл публікацій автора, присвячений неперервному розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в умовах післядипломної педагогічної освіти. За використання кластерного аналізу розглянуто понятєво-термінологічну кореляцію професійно значущих для вчителя української мови і літератури компетентностей і компетенцій у їх ієрархічному взаємозв'язку і взаємозумовленості. Відповідно до перерахованих характеристик компетентним учителем української мови і літератури вважаємо того, хто завдяки мобілізованим достатнім знанням, умінням, спеціальним професійним

здібностям, особистісним якостям спроможний успішно здійснювати інноваційну професійно-педагогічну діяльність у сучасних соціокультурних умовах.

***Ключові слова**: педагогічна майстерність, компетентнісно орієнтований підхід, система післядипломної педагогічної освіти, розвиток педагогічної майстерності, нова якість професійно-педагогічної дії, словесник-майстер.*

Майстерність можна трактувати як форму прояву компетенцій і водночас форму формування компетентності. Майстерність є вища форма вираження компетентності. «Акме» у русі компетентності людини являє собою майстерність.

О. І. Субетто

Постановка проблеми. У кожному виді педагогічної професії криється глибоко своєрідний зміст, зумовлений основними предметно-професійними завданнями тієї чи іншої освітньої галузі, природою шкільної дисципліни. Відповідно до вимог оновленої мовно-літературної парадигми професійно-педагогічна діяльність учителя української мови і літератури потребує наявності конкретних професійно значущих якостей, здібностей, властивостей, що збігаються зі змістом затребуваних суспільством інноваційних ролей і функцій та адекватні психологічній структурі професійно-педагогічної діяльності. Перспективні завдання освітньої галузі «Мови і літератури» здатний виконувати конкурентоспроможний на ринку освітніх послуг учитель-словесник, який має ґрунтовний рівень знань, умінь, розвинені філологічні й педагогічні здібності, виробив нову якість професійно-педагогічної дії, працює у форматі творчих пошуків на основі принципів неперервності, гуманізації, випереджувальності, варіативності, мобільності, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання й виховання. Переосмислення соціальної та професійної місії вчителя української мови і літератури актуалізує необхідність модернізації теоретичних і методологічних засад розвитку його педагогічної майстерності в системі післядипломної освіти. Саме від якості підготовки й підвищення кваліфікації вчителя-словесника, розвитку його творчої активності значною мірою залежить ефективність формування громадянина із державним мисленням, якому притаманні мовна картина світу, широка ерудиція, національна самосвідомість. Підготовка компетентного фахівця, акмепрофесіонала в умовах післядипломної освіти передбачає організацію диференційованого акмеологічного освітнього простору за індивідуальною освітньою траєкторією відповідно до європейських стандартів і найкращих вітчизняних традицій, упровадження багатоваріантних, диверсифікованих за профілем програм, моделей, форм освіти дорослих, реалізацію інноваційних методологічних підходів. Новим концептуальним орієнтиром модернізації

системи післядипломної педагогічної освіти є компетентнісно орієнтований підхід, який є необхідною умовою для створення диференційованого акмеологічного професійного простору, розробки диференційованих програм розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника, формування його самобутньо-творчої професійної позиції.

Аналіз актуальних досліджень. Ключовими поняттями компетентнісно орієнтованого підходу є «компетентність», «компетенція», «компетентний», що з'явились у післядипломній освіті як інструмент управління розвитком персоналу, дієвий шлях підвищення ефективності професійної підготовки вчителя, розвитку його педагогічної майстерності. Професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності, оскільки спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізується [7, 25–27]. Незважаючи на значну кількість фундаментальних теоретико-методологічних досліджень, присвячених проблемі впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в систему післядипломної освіти (І. Г. Єрмаков, С. А. Калашникова, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.), і досі відсутнє єдине тлумачення термінів «професійна компетентність» і «компетенції», малодослідженим залишається перелік і змістове наповнення професійно значущих компетентностей і компетенцій учителя української мови і літератури.

Мета статті – за допомогою методу кластерного аналізу виділити ієрархічні рівні професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови і літератури та дослідити їх компонентний склад за сферами професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічного спілкування й реалізації особистості словесника-майстра.

Виклад основного матеріалу. Підґрунтя педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури становить професійно-педагогічна компетентність як інтегрований показник професійно-діяльнісної, індивідуально-особистісної та мотиваційно-рефлексивної сфери, що включає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних, поліфункціональних знань, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, акмеологічних інваріантів, акмеологічної професійної позиції тощо, які забезпечують нову якість педагогічної дії, професійно-особистісне зростання протягом життя. Базис професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови і літератури становлять метакомпетентності (ключові, надпредметні, поліфункціональні, інваріантні структурні компоненти), які складають суспільно визначений комплекс універсальних знань, умінь, ставлень, цінностей для компетентного вирішення міжпредметного кола проблем і

забезпечують професійний розвиток учителя-словесника. Серед основоположних характеристик метакомпетентностей визначаємо такі: наявність особистісних смислів, мотивації, готовність учителя до професійно-педагогічної діяльності, ціннісна зорієнтованість, ставлення; процесуальність, результативність, системність. Предметні компетентності включають вузькоспеціалізовані знання предмета «Українська мова і література», предметні вміння й характеризують творчу професійно-педагогічну діяльність учителя-словесника. Компетенції окреслюємо як характеристики, що визначають індивідуальний стиль роботи вчителя української мови і літератури, спосіб досягнення ним професійної мети та забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічного спілкування й реалізації особистості.

Вивчення професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови і літератури видається можливим за використання кластерного аналізу професійно значущих компетентностей і компетенцій у їх ієрархічному взаємозв'язку та взаємозумовленості. Багатозначною лексемою «кластер» (від англ. cluster – рій, скупчення) послуговуємося на позначення групи тісно пов'язаних один з одним об'єктів із спільними ознаками, об'єднання окремих елементів в одне ціле для виконання певної функції чи реалізації мети. Метод кластерного аналізу (від англ. analysis, cluster; нім. Clusteranalyse) дозволяє згрупувати компоненти професійно-педагогічної компетентності вчителя-словесника в ієрархічні рівні (метапредметні компетентності, предметні компетентності, компетенції) за певною сферою, зокрема 1) компетентності і/або компетенції професійно-педагогічної діяльності, 2) компетентності і/або компетенції професійно-педагогічного спілкування та 3) компетентності і/або компетенції в реалізації особистості словесника-майстра. Основоположною для нас стала теза А. А. Маркової [3, 298–303], що професіоналізм (інтегральна психологічна характеристика людини праці, за якої трудова діяльність здійснюється на рівні високих зразків) і професійна компетентність включають професійну діяльність, професійне спілкування та особистість професіонала. Отже, аналіз здійснюватимемо за таким алгоритмом: I рівень – метапредметні компетентності, що включають а) метакомпетентності у професійно-педагогічній діяльності, б) метакомпетентності у професійно-педагогічному спілкуванні, в) метакомпетентності в реалізації особистості вчителя-словесника; II рівень – предметні компетентності, що вбирають а) предметні компетентності у професійно-педагогічній діяльності, б) предметні компетентності у професійно-педагогічному спілкуванні, в) предметні компетентності в реалізації

особистості вчителя; III рівень – предметні компетенції, що окреслюють а) предметні компетенції у професійно-педагогічній діяльності (знаннєві й уміннєві), б) предметні компетенції у професійно-педагогічному спілкуванні (знаннєві й поведінкові), в) предметні компетенції в реалізації особистості.

Оскільки предметні компетентності становлять найбільший інтерес для підготовки словесника-майстра в системі післядипломної педагогічної освіти, здійснимо їх вичерпний опис.

Предметними компетентностями у професійно-педагогічній діяльності вчителя української мови і літератури виступають: спеціальна компетентність у галузі дисципліни «Українська мова і література», методична (загальнометодична й функціональнометодична), методологічна (праксеометодологічна та гносеометодологічна), інформаційно-технологічна, компаративна, полікультурна, інтелектуально-педагогічна, креативна, операціональна. Спеціальна компетентність у галузі дисципліни «Українська мова і література» є гармонізацією науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних і психологічних знань учителя-словесника для забезпечення якості освіти. Тобто спеціальна компетентність окреслює професійний тезаурус учителя української мови і літератури, включає професійно значущі знання, уміння, установки, ціннісні орієнтири вчителя-словесника, професійну кваліфікацію та досвід професійно-педагогічної діяльності, що уможливлює створення оптимальних умов для загальнокультурного, морального, естетичного, мовно-мовленнєвого розвитку особистості. Проте знання педагога, за слушним спостереженням І. А. Зязюна, – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам, і майстерність полягає в «олюднюванні», натхненності знання [7, 27–28].

Мета професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури полягає в цілісності впровадження компонентів дидактичних систем навчання на засадах інноваційних освітніх підходів і технологій, процесуально-змістовому забезпеченні навчального процесу від навчально-виховної мети до високого результату. Методична компетентність учителя української мови і літератури в галузі засобів формування знань, умінь і установок включає засвоєння вчителем-словесником нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного) і технологій (інтерактивних, розвивальних та ін.), володіння інноваційними методами, формами та способами організації навчання. Крім загальнометодичної компетентності, словесник-майстер має оперувати частковими, конкретними

методиками із фахових дисциплін. Наприклад, лінгводидактична (лінгвометодична) компетентність передбачає знання вчителя-словесника про закономірності засвоєння мови, певні труднощі учнів під час опанування навчального матеріалу, відбір на цій основі принципів і методів, форм і засобів навчання.

З інноваційними ролями дослідника, експериментатора, розробника, визначуваними освітньою галуззю «Мови і літератури», безпосередньо корелює методологічна компетентність (праксеометодологічна і гносеометодологічна) учителя української мови і літератури. Високий рівень методологічної культури вчителя-словесника уможливлює здійснення в умовах сучасної школи науково-дослідної та пошуково-експериментальної діяльності, передбачає науковий пошук, розробку, експериментальну перевірку ефективності, життєспроможності нових зразків перспективного педагогічного досвіду у формі способів, прийомів, моделей, положень, авторської методики, системи діяльності. Кінцевим продуктом науково-дослідної роботи вчителя української мови і літератури може стати творчий проект, наукова розробка, методичні рекомендації, науковий звіт про результати дослідження, комп'ютерна презентація про реалізацію положень власної концепції, авторська програма, навчальний посібник тощо. Оскільки поняття методології безпосередньо корелює з основними видами діяльності людини, учитель-словесник має оволодіти методологією діяльності в практичному, пізнавальному й оцінному проявах. Якщо сформованість праксеометодологічної компетентності дозволяє оперувати теоретичними аспектами цілеспрямованої практичної професійно-педагогічної діяльності, розробляти методи й конкретні прийоми її здійснення, то гносеометодологічна компетентність уможливлює застосування вчителем принципів пізнання, моделей і механізмів пізнавальної діяльності.

Інформаційно-технологічне суспільство ставить перед системою післядипломної освіти завдання підготовки сучасного спеціаліста, який уміє працювати із швидкозмінними потоками інформації, бути комунікаційно грамотним. У межах предметної інформаційно-технологічної компетентності передбачено вміння вчителя української мови і літератури користуватись інтернет-ресурсами, лазерними дисками, електронними посібниками (підручниками, словниками), що сприятимуть удосконаленню мовно-мовленнєвої культури вчителя й учнів; створювати презентаційні слайди для ефективного супроводу навчально-виховного процесу; дидактично перетворювати, тобто інтерпретувати й адаптувати інформацію відповідно до стратегічних завдань навчання та виховання тощо.

Ґрунтовно розкрити феномен людини й людства, культури й мистецтва, мовних і літературних процесів у їхній самобутності й типологічній спільності, всепланетарності водночас, простежити єдність світового літературного процесу й національну автохтонність вітчизняної культури уможливлює сформованість у вчителя української мови і літератури компаративної компетентності, адже інтегративний підхід є найважливішою умовою здобуття учнями цілісної мовно-літературної, художньо-мистецької, естетичної освіти. Компаративна компетентність включає вміння вчителя української мови і літератури здійснювати міжпредметну взаємодію, застосовуючи матеріали суміжних дисциплін для ефективної реалізації визначуваних завдань уроку, зокрема з історії України, фольклору, народознавства, етнографії, іноземних мов та ін.

Із компаративною безпосередньо корелює полікультурна компетентність учителя української мови і літератури, що охоплює сукупність знань, пов'язаних із національними та світовими культурно-мистецькими надбаннями, менталітетом, етичними й естетичними цінностями, а також уміння співіснувати та співдіяти в діалозі культур.

Інтелектуально-педагогічна компетентність – це професійно значуща якість учителя-словесника, що виявляється в умінні застосовувати власний інтелектуальний потенціал для налагодження педагогічно цілеспрямованих взаємовідносин, набуття знань і вироблення способів інноваційної діяльності.

Операціональна компетентність як професійно значуща якість учителя-словесника, що визначається набором певних навичок, необхідних для здійснення високорезультативної професійно-педагогічної діяльності.

Творче виконання вчителем української мови і літератури професійних обов'язків, спроможність генерувати незвичні інноваційні ідеї, відходити від традиційних схем і поведінкових та змістових шаблонів, діяти оригінально, застосовуючи елементи педагогічної імпровізації, новизни, уможливлює формування креативної компетентності. Загальновідомо, що людина «творчого» типу характеризується перетворювальним ставленням до предмета. Тому вчитель-словесник, який володіє високим рівнем креативної компетентності, вирізняється внутрішньою установкою на креативну самореалізацію, прагне до вдосконалення відомих і розробки нових методів, прийомів і форм співробітництва.

Підвидами предметної професійної компетентності вчителя української мови і літератури у професійно-педагогічному спілкуванні є психолого-педагогічна й управлінська.

Психолого-педагогічна компетентність у сфері професійно-педагогічного спілкування проявляється в умінні вчителя української мови і літератури проектувати й зреалізовувати на основі діагностики індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини, моделювати засвоєння змісту з урахуванням сенситивних періодів вивчення навчального предмета, індивідуальних інтелектуально-психологічних особливостей школярів (задатки, вікові та індивідуальні здібності, інтереси, суб'єктний досвід тощо).

Досягнення професійного й життєвого успіху можливе завдяки гармонійним гуманним стосункам і високому рівню взаємовідносин з усіма суб'єктами навчального процесу. Управлінська компетентність передбачає володіння вчителем української мови і літератури методами, прийомами організації власної професійно-педагогічної діяльності та ефективної навчальної діяльності учнів; управління навчальним процесом на принципах гуманістичної спрямованості, фасилітативної допомоги.

Серед предметних компетентностей, що забезпечують реалізацію особистості вчителя української мови і літератури, виділяємо прогнозувально-рефлексивну, акме-синергетичну й ціннісно-світоглядну.

Прогнозувально-рефлексивна компетентність учителя української мови і літератури включає вміння моделювати індивідуальну траєкторію мовно-літературного розвитку кожного школяра, якостей, почуттів, поведінки, можливих відхилень на цьому шляху; технологічно грамотно прогнозувати, конструювати, планувати перебіг навчально-виховного процесу; здійснювати контрольно-оцінювальну діяльність, спрямовану на себе й учня – суб'єкта співпраці; проводити моніторингово-рефлексивні процедури, створюючи на основі отриманих результатів програмно-тематичні комплекси (моделі) планування вивчення всього курсу або теми, окремого уроку чи серії уроків.

У нових соціокультурних умовах учитель-словесник також має оволодіти системою знань у галузі педагогічної акмеології та синергетики, тобто закономірностями й механізмами індивідуально-особистісного й професійно-фахового зростання, методами та прийомами розвитку педагогічної майстерності шляхом самонавчання, самопізнання, самоосвіти, самоконтролю тощо, прагнути реалізувати свій творчий потенціал на щаблі зрілості, досягти акме-вершини. Лише за реалізації цих завдань можна говорити про сформованість акме-синергетичної компетентності, готовності та здатності педагога до навчання протягом життя.

Ціннісно-світоглядна компетентність спрямовує вчителя-словесника на предметному рівні застосовувати знання з педагогічної аксіології, що з одного боку, формують його професійну та світоглядну позицію, стиль

професіонально-педагогічної взаємодії, а з іншого – ціннісно-світоглядну позицію вихованців. Систему ціннісно-світоглядних орієнтирів учителя української мови і літератури визначаємо, спираючись на погляди В. В. Денисенко [2], зокрема оволодіння ціннісними орієнтаціями, що спрямовані на суспільно-соціальні цінності педагогічної професії (загальнопедагогічні орієнтації), сприяють розвитку особистості дитини як головної педагогічної цінності, її інтелектуальних можливостей, творчих здібностей, самореалізації вчителя у професійно-педагогічній діяльності (особистісно-розвивальні орієнтації), скеровані на предметно-викладацьку діяльність учителя-словесника (предметно-діяльнісні орієнтації), пов'язані з особливостями педагогічної професії (професійно-прагматичні орієнтації).

Інтегративну структуру професійно-педагогічної компетентності вчителя-словесника формують професійні компетенції, тобто здатності, властивості, що ґрунтуються на знаннях, здібностях, досвіді й цінностях особистості, які важливі для ефективного виконання роботи на відповідній позиції та можуть бути виміряні шляхом спостереження поведінки. Розглянемо найбільш значущі компетенції у професійно-педагогічній діяльності вчителя-словесника, зокрема знаннєві та вміннєві.

Мовно-літературну компетенцію безпосередньо пов'язуємо зі складниками акмелінгвістичної майстерності вчителя-словесника, що включає бездоганне володіння нормами сучасної української літературної мови (фонетичними, орфоепічними, лексичними, граматичними, стилістичними тощо), українською літературою, її теорією, літературною критикою та ін. в історичному та сучасному контекстах, оперування досконалими мовними навичками, лінгвістичну освіченість педагога, його розвинене мовне чуття, інтерес до художнього слова, читацькі здібності.

Мовленнєва компетенція інтегрує в собі володіння вчителем української мови і літератури комунікативними атрибутами майстерного мовлення, здатність ефективно використовувати лінгвальні й позалінгвальні засоби з урахуванням умов і завдань комунікації, виражати адекватні змістові художнього твору, задуму митця почуття й переживання; володіння технікою мовлення, навичками ораторського й ділового стилю спілкування тощо.

Функціонально-стилістична компетенція поєднує вмотивоване, доречне оперування вчителем української мови і літератури стилістично забарвленими мовними одиницями або маркованими засобами мови, володіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням, здатність до застосування необхідних мовних засобів з урахуванням функціонально-стильових різновидів мовлення відповідно до мети, ситуації спілкування.

Українознавча компетенція передбачає володіння й застосування вчителем-словесником інтегрованих знань з краєзнавства, народознавства, культури, історії України для формування в учнів патріотизму, чіткої громадянської позиції, поваги до рідної мови, державних символів тощо.

Набуття етнологічної компетенції потрібне вчителю-словеснику для розв'язання глибинних проблем етногенезу, культурогенезу, ментальності, світоглядних уявлень, застереження від негативних упливів сучасних витворів, споживацького, позбавленого духовності суспільства, ксенофобії. Причому Т. В. Мельник аргументовано пропонує в межах етнологічної компетенції розподіл на субкомпетенції. Зокрема етнолінгвістична субкомпетенція включає готовність учителя української мови і літератури під час викладання предмета спиратися на змістовий план культури, етнічні, регіональні форми (вербальні: лексика, фразеологія, фольклорні тексти; акціональні – обряди; ментальні – вірування) з урахуванням соціокультурних, етнокультурних тощо характеристик; етнопсихологічна субкомпетенція допомагає вчителю-словеснику враховувати вплив на поведінку особистості специфічних психологічних особливостей етнічних спільнот; етнопедагогічна субкомпетенція уможливлює історико-культурне формування учнів шляхом використання емпіричного досвіду етнічних груп у вихованні й навчанні, а також морально-етичні погляди на споконвічні цінності сім'ї, роду, нації [4, 44–45].

Моніторингова компетенція передбачає володіння вчителем-словесником арсеналом засобів відстеження якості й результативності навчально-виховного процесу, рівня особистісного зростання кожного учня.

Компетенції у професійно-педагогічному спілкуванні поєднують знаннєві, уміннєві та поведінкові компетенції. Афектно-поведінкова компетенція включає здатність учителя української мови і літератури обирати продуктивний стиль професійно-педагогічної взаємодії із суб'єктами навчання, використовувати ефективну для тієї чи іншої ситуації поведінкову стратегію й тактику, послуговуватися значущими для професійно-педагогічної діяльності емоційно-креативними якостями, до яких зараховуємо емпатію (співпереживання, співчуття, співдію), емоційний досвід, експресивну й імпресивну емоційність, емоційну мобільність, творчу уяву, естетичну емпатію, тобто відчуття метафоричності та асоціативності художнього образу, форми і стилю твору, особливостей індивідуальної манери письменників, навички асертивності, перцептивні якості тощо. Іллокутивна компетенція, за визначенням О. П. Глазової [1], полягає в здатності вчителя української мови і літератури зреалізовувати комунікативний акт відповідно до комунікативно-

ситуативної мети. Інтеракційну компетенцію витлумачуємо як вміння вчителя-словесника організовувати професіонально-педагогічну взаємодію на принципах співробітництва, партнерства, рівності позицій, діалогічності та полілогічності. Здатність учителя української мови і літератури створювати навчальний міжособистісний простір, що ґрунтується на партнерському форматі співпраці «учитель – учень», демократичних принципах, забезпечувати ефективний педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини, її соціалізацію, допомагати школяреві стати суб'єктом, співтворцем, співдіячем, активним учасником навчання, становить фасилітаційну компетенцію. Із гуманізацією освітньої парадигми пов'язана аксіологічна компетенція. У центрі аксіологічного мислення вчителя української мови і літератури перебуває реалізація в навчально-виховному процесі гуманістичних цінностей, що сприяють гармонійному розвитку особистості. Дискурсивна компетенція характеризує здатність демонструвати й застосовувати одержані в результаті засвоєння освітньої програми професійного розвитку знання, уміння, інтелектуальні й практичні навички, особистісні якості в ситуаціях педагогічного спілкування.

Серед професійних компетенцій, що забезпечують реалізацію особистості вчителя-словесника в соціокультурних реаліях, виділяємо акмеологічну компетенцію або компетенцію освіти протягом життя, яка характеризує його готовність до розвитку педагогічної майстерності.

Висновки. Отже, ґрунтовний опис магістральних понять компетентнісно орієнтованого підходу, використання технології кластерного аналізу досліджуваних об'єктів (метакомпетентностей, предметних компетентностей, компетенцій) уможливлює більш детальне вивчення ієрархічної структури професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови і літератури для розробки й подальшого впровадження в систему післядипломної освіти механізмів підготовки вчителя-майстра, акмепрофесіонала. Усі виділені ієрархічні рівні й вичерпно розглянутий їх компонентний склад за сферами професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічного спілкування та особистості словесника-майстра взаємопов'язані, їм властива самоорганізація та саморозвиток під впливом певних акмеологічних факторів. Відповідно до перерахованих характеристик компетентним учителем української мови і літератури вважаємо того, хто завдяки мобілізованим достатнім знанням, умінням, спеціальним професійним здібностям, особистісним якостям спроможний успішно здійснювати інноваційну професійно-педагогічну діяльність у сучасних соціокультурних умовах. Тобто словесник-майстер – це, передусім, педагог

компетентний, знаючий, обізнаний, здатний в умовах післядипломної педагогічної освіти до розвитку педагогічної майстерності за індивідуальною освітньою траєкторією. Від набутого й удосконаленого в системі післядипломної педагогічної освіти рівня професійно-педагогічної компетентності, професійної відповідальності вчителя-словесника, його художньо-педагогічної творчості та ініціативи безпосередньо залежить формування нового громадянина держави з активною життєвою позицією, високою мовно-літературною освіченістю, багатою мовною картиною світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазова О. Словесник – творець (Homo eloquens) [Електронний ресурс] / Олександра Глазова. – Режим доступу :

http://ippo.org.ua/files/Українська_мова/Навчання_за.

2. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів [Текст] : автореф. … дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Вероніка В'ячеславівна Денисенко ; [Харківський національний пед. ун-ту ім. Г.С.Сковороди]. – Х., 2005. – 21 с.

3. Маркова А. К. Акме в профессиональном развитии человека [Текст] / Аэлита Капитоновна Маркова // Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – С. 294–305.

4. Мельник Т. Соціокультурна компетентність майбутнього словесника крізь призму суміжних наук [Текст] / Тамара Валентинівна Мельник // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. «Сучасний лінгвістичний і лігнгводидактичний дискурсний простір». – Луганськ. – 2010. – № 22 (209). – листопад – С. 38–51.

5. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : аналітичний звіт за результатами дослідження [Текст] / за наук. ред. Н. М. Бібік. – К., 2010. – 128 с.

6. Набока Л. Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти розвитку [Текст] / Л. Я. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 57–60.

7. Педагогічна майстерність : підручник [Текст] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.

8. Сидоренко В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монографія [Текст] / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 492 с.

РЕЗЮМЕ

Сидоренко В. В. Профессионально-педагогическая компетентность как сущностная составляющая педагогического мастерства учителя украинского языка и литературы в системе последипломного образования.

Статья продолжает цикл публикаций автора, посвященный непрерывному развитию педагогического мастерства учителя украинского языка и литературы в условиях последипломного педагогического образования. При использовании кластерного анализа рассмотрено понятийно-терминологическую корреляцию профессионально значимых для учителя украинского языка и литературы компетентностей и компетенций в их иерархической взаимосвязи и

взаимообусловленности. Согласно перечисленных характеристик компетентным учителем украинского языка и литературы считаем того, кто благодаря мобилизованным достаточным знаниям, умениям, специальным профессиональным способностям, личностным качествам способен успешно осуществлять инновационную профессионально-педагогическую деятельность в современных социокультурных условиях.

***Ключевые слова**: педагогическое мастерство, компетентностно ориентированный подход, система последипломного педагогического образования, развитие педагогического мастерства, новое качество профессионально-педагогического действия, словесник-мастер.*

SUMMARY

Sydorenko V. Professional and pedagogical competence as an essential component of pedagogical skills of the teacher of ukrainian language and literature in the system of postgraduate education.

This article continues the series of publications dedicated to the continuous development of pedagogical skills of the Ukrainian language and literature teacher in terms of postgraduate education. By means of cluster analysis the conceptual and terminological correlation of the professionally significant for the teacher of Ukrainian language and literature competencies and competence in their hierarchical interrelationship and interdependence are revealed.

The basis of pedagogical skills of the teacher of Ukrainian language and literature is professional and pedagogical competence as an integral indicator of professional activity, personal, motivational and reflective sphere, which includes an integrated combination of in-depth, systematic, multifunctional knowledge, professional and pedagogical value orientations, acmeological invariants, acmeological professional positions, etc. providing a new quality of pedagogical impact, professional and personal growth throughout life.

The basis of professional and pedagogical competence of teachers of Ukrainian language and literature are metacompetencies (key, polyfunctional invariant structural components) that make up a set of universal knowledge, skills, attitudes, values for competent solutions interdisciolinary range of problems and provide professional development of a teacher-scholar.

Among the fundamental characteristics of metacompetence there were defined the following: availability of personal meaning, motivation, readiness of teachers to professional-pedagogical activity, value orientation, attitude; the procedural effectiveness, consistency.

Subject competencies include highly specialized knowledge of the subject «Ukrainian language and literature», subject-specific skills and characterize creative professional-pedagogical activity of the teacher-scholar. Competencies are defined as characteristics that define an individual work style of Ukrainian language and literature teacher, the way to achieve professional goals and ensure the effectiveness of professional and pedagogical activity, pedagogical-professional communication and the realization of the personality.

***Key words**: pedagogical skills, competency based approach, the system of postgraduate education, development of pedagogical skills, new quality vocational and educational activities philologist master.*

УДК 37.018.2:[81’373:811.161.1]«18»

Т. В. Сидоренко
Сумской национальный аграрный университет

БАЗОВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ В ТРУДАХ Ф. И. БУСЛАЕВА, К. Д. УШИНСКОГО, И. И. СРЕЗНЕВСКОГО

В статье рассматриваются основные принципы обучения лексике (системности, научности, связи теории с практикой, принцип развивающего обучения, единства формы и содержания), предложенные Ф. И. Буслаевым, К. Д. Ушинским, И. И. Срезневским в работах по методике преподавания русского языка, их взгляды на методы обучения языку (беседа, смысловой анализ текста с последующим составлением плана, разнообразные виды словарных упражнений, направленные на понимание и активизацию в устной и письменной речи лексических единиц), которые являются основополагающими и в современной методике преподавания лексики русского языка.

***Ключевые слова**: методические системы Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, методологические принципы преподавания лексики, методы обучения языку, лексикология, содержание обучения лексике русского языка.*

Постановка проблемы. Лексика и фразеология как самостоятельные разделы науки о языке изучаются в школе с 1970 года. Отсутствие в прошлом лексики как раздела русского языка в школьном курсе объясняется, прежде всего, не только тем, что недооценивалась ее роль в формировании речевых и правописных умений и навыков, но и сама наука окончательно сформировалась только во второй половине XX века.

Во второй половине XIX – начале XX века доминировал схоластической подход в преподавании русского языка в школе. Господствующие в школьной практике обучения правила «меньше думай и больше слушай», «не рассуждай, а исполняй» порождали зубрежку школьниками грамматических правил, воспроизведение их наизусть или близко к тексту, грамматический разбор и письмо под диктовку.

В разрез с существующей в прошлом схолактической практикой обучения в школе шли взгляды передовых ученых своего времени – В. Г. Белинского, Ф. И. Буслаева, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского, И. И. Срезневского, которые считали, что общая цель обучения – «умственное и нравственное развитие человека как человека и как преданного сына отечества» [1, 61].

Прогрессивные ученые видели в родном языке источник развития и формирования способностей детей, расширения их знаний о предметах окружающего мира. Они выступали против схоластики и догматизма в изучении русского языка, подавления живой мысли учащихся, подчеркивали необходимость учета возрастных особенностей детей, выступали за связь

обучения с жизнью и настаивали на включение в программу по отечественному языку только самого важного и необходимого.

Цели и содержание преподавания родного языка в современной школе, а также принципы построения современных учебников и учебных пособий уходят своими корнями в традиции русской прогрессивной методики, основателями которой были Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский. Анализу методических идей, концептуальных принципов, основных методов обучения родному языку и посвящена данная статья.

Анализ актуальных исследований. Исследованию методического наследия Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского посвящены работы М. Т. Баранова, Н. М. Шанского, В. В. Виноградова, Г. А. Богатовой, Л. А. Булаховского, В. А. Звягинцева, В. И. Лебедева, В. А. Текучева, Т. М. Пахновой, Е. А. Бариновой, Н. В. Колгушкиной и других ученых-методистов. В своих научных трудах ученые рассматривают актуальные вопросы реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении, методологические принципы преподавания русского языка, в частности лексики, делают анализ методов обучения, способов подачи лексического материала. Однако использование способов учебно-познавательной деятельности при формировании коммуникативно-речевых умений не брались в фокус внимания учеными.

Цель данной статьи – комплексно проанализировать основные базовые положения методики обучения лексике в методических трудах Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, выделить методологические и методические принципы, нашедшие отражение в работе Ф. И. Буслаева «Преподавание отечественного языка», в «беседах» И. И. Срезневского «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте», а также в его «Замечаниях о первоначальном курсе русского языка», в методическом руководстве К. Д. Ушинского «О первоначальном преподавании русского языка».

Изложение основного материала. Ф. И. Буслаев рекомендовал проводить работу над лексическими понятиями в школьном курсе русского языка еще в середине XIX века. Он первый провозгласил принцип всестороннего изучения языка.

Ф. И. Буслаев – выдающийся лингвист и литературовед, исследователь народной словесности и древнерусского искусства, педагог и лектор, академик, профессор Московского университета, создатель первой русской исторической грамматики, автор первого труда, положившего начало методике преподавания русского языка, – «О преподавании отечественного языка».

Ф. И. Буслаев впервые ввел в школьный курс русского (родного) языка изучение таких лексических понятий как ономастика (изучение первоначального значения слов, переносного значения слов), синонимика [2, 272], архаизмы [2, 270], заимствованные слова («варваризмы») [2, 340], диалектные слова («провинциализмы») [2, 356].

По мнению Ф. И. Буслаева, суть процесса обучения языку заключается в единстве всех его составных частей – чтения, письма, развития речи, грамматики, лексики: «Чтение и письмо должны идти в параллели с грамматическим обучением» [2, 68], «чтение есть основа теоретическому знанию и практическим упражнениям» [2, 82]. Через полтора столетия эта мысль оформится в принцип взаимосвязи обучения умениям речевой деятельности.

Являясь первоосновой духовного развития народа, утверждал Буслаев, отечественный язык составляет основу развития каждого отдельного человека. Формирование языка ребенка находится в нерасторжимой связи с формированием его личности, и потому единство законов самого языка как объекта познания и личности ученика как познающего субъекта проявляется в преподавании этого предмета с большей полнотой и органичностью, чем в преподавании любой другой дисциплины. «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить ему – значит вместе и развивать духовные способности учащегося. Таким образом, в самом предмете преподавания, в языке отечественном, находим мы необходимость педагогической методы» [1, 30]. Так проростал в современную методику принцип единства обучения и развития. Идеи Ф. И. Буслаева в области изучения слова оказали существенное влияние на школьную практику второй половины XIX века, а также на методические взгляды И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, А. Д. Алферова и других ученых.

Срезневский Измаил Иванович (1.06.1812–9.02.1880) – русский филолог-славист и историк, стал первым в России доктором славяно-русской филологии. И. И. Срезневский был членом 32 академий и научных обществ в России и за рубежом; служил в должности декана историко-филологического факультета и ректора Санкт-Петербургского университета.

31 декабря 1852 года И. И. Срезневский был назначен инспектором частных школ и пансионов Петербурга. Новые обязанности послужили причиной создания специальной методики преподавания русского языка. Труды Срезневского, в которых разработаны творческие подходы к изучению родного языка, «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» (1860–1861), «Замечания о первоначальном курсе русского языка»

(1859), «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871), сегодня весьма востребованы, так как содержат методологические принципы преподавания русского языка, являющиеся базовыми и в современной методической системе.

Центральное место в программе И. И. Срезневского по русскому языку для начальной и средней школы занимает словарная работа. Она тесно связана со всеми разделами курса русского языка.

И. И. Срезневский выделял как одну из главных задач обучения родному языку – обогащение словарного запаса школьников. Без знания значений слов, называющих новые понятия, ученик не может свободно выражать свои мысли, поэтому ученика «надобно подготовить обогащением его языка словами и выражениями, для этого годными, дать ему их усвоить, как усвоены им и другие слова и выражения, и, следовательно, прежде развить в нем разумение понятий сродных, более доступных» [5, 104].

Лексическая работа, по мнению ученого, должна проводиться на уроках родного языка систематически, так как «усвоить какой бы то ни было навык можно только упражнением постоянным». Она может сочетаться с выполнением упражнений самых различных типов [5, 163].

И. И. Срезневский считал, что при объяснении значения слов и выражений необходимо идти «постепенно от простого к сложному, от понятого к тому, что может быть понято», причем, брать для усвоения только необходимые знания [5, 113].

По мнению И. И. Срезневского, принцип сознательности имеет первостепенное значение при организации и проведении лексической работы. Свою мысль он аргументировал следующими рассуждениями: «Надо приучать учащихся, во-первых, думать определенно, т.е. словами, и, следовательно, искать и находить слова и выражения годные, задумываться над словами и выражениями, над оттенками смысла, в них заключающимися и возможными; во-вторых, думать последовательно и опять определенно, т.е. правильными сочетаниями слов – не по мертвому навыку и не по правилам схоластики, а по законам языка, следовательно, вникать в них разумом, задумываться над связями слов, над словными изображениями связей мыслей» [5, 113].

И. И. Срезневский настаивал на том, что самостоятельно приобретенные знания учащихся в процессе мыслительной работы, а не простой зубрежки, будут прочными, основательными, они не забудутся спустя некоторое время, а станут фундаментом для приобретения новых знаний. Он отмечал, что «чем более внимания обращено будет на то, чтобы

знания приобретались детьми не по безжизненному навыку, а с отчетом, разумно, тем успех ученья будет прочнее, общеполезнее» [5, 142].

Большую пользу, по мнению ученого, принесет учащимся широкое применение метода наблюдения при объяснении новых слов. «В начальных же уроках должно вести детей простым путем наблюдений, чтобы дети, приучались выражаться приличными словами и выражениями правильно и связно, усвоили, насколько позволит им возраст, богатства и уменье ими пользоваться» [5, 143].

Упражнениям по развитию речи должна предшествовать большая и кропотливая словарная работа, без которой невозможна речевая подготовка детей: «Останавливая внимание детей на словах и выражениях, надобно наводить их на слова и выражения подобнозначащие, на родовые и видовые, на сродные по происхождению, на разные соединения и изменения слов как на условия оттенения смысла, на те выражения, которые придают рассказу особую выразительность» [5, 143].

Много рассуждений ученого касаются и принципа единства формы и содержания, столь актуального и в современной методике преподавания языка. И. И. Срезневский подчеркивал необходимость в процессе обучения языку обращать внимание детей на «соответствие мысли с ее словным изложением и, указывая на возможные ошибки, внушать к ним осторожность» [5, 143].

В методике И. И. Срезневского устные упражнения предшествуют, а затем сочетаются с письменными: «Упражнения в чтении должно соединять с упражнениями в рассказах устных и письменных, с тем, чтобы дети приучались правильно пользоваться всем, что они узнают от учителя» [5, 143].

Таким образом, И. И. Срезневским были обозначены такие основные методологические принципы, как принцип развивающего обучения, принцип учета возрастных особенностей, единства формы и содержания, системности, актуальности и частности, сознательности, развития языкового чутья, отбора слов для точной передачи оттенков значения.

Сходные мысли о сознательности, активности, учете возрастных особенностей школьников, систематичности, доступности обучения высказывал в своих роботах К. Д. Ушинский.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1970) – педагог, основоположник научной педагогики в России.

В 1844 году он блестяще окончил Московский университет и был приглашен на профессорскую должность в Ярославский Демидовский лицей, где был самым популярным профессором. В 1855 году его назначили

прпеподавателем словесности и законоведения Гатчинского института, а вскоре затем – инспектором этого института. В 1859 году Ушинский получил назначение на должность инспектора классов Смольного института.

В 1864 году К. Д. Ушинский написал и издал учебные книги «Родное слово» и «Детский мир». Это были первые массовые общедоступные учебники для начального обучения детей. Также К. Д. Ушинский издал руководство для родителей и учителей к «Родному слову» – «Руководство к преподаванию по «Родному слову» для учителей и родителей». Это руководство имело большое значение как пособие по методике преподавания родного языка, так как до 1917 года оно переиздавалось 146 раз.

В 1864 году К. Д. Ушинский написал статью «О первоначальном преподавании русского языка», в которой систематизировал свои мысли о преподавании русского языка в начальных классах. В работе автор выделил три цели обучения детей родному языку: «во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова, во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, т.е. грамматические его законы в их логической системе» [6, 186].

Первая цель – развитие дара слова – должна осуществляться путем выполнения упражнений. Эти упражнения должны быть «самостоятельные», «систематические», «логические», «изустные и письменные, и притом изустные должны предшествовать письменным» [6, 191].

Вторая цель в прпеодавании русского языка – усвоение форм языка, выработанных как народом, так и литературой. «Язык народа есть произведение творческой способности дара слова не одного человека и не одной человеческой жизни, а бесчисленных жизней, бесчисленных поколений», – писал К. Д. Ушинский [6, 193].

Третья цель первоначального преподавания отечественного языка – усвоение грамматики. По мнению К. Д. Ушинского, «занимаясь с детьми изустными беседами, чтением и письменными упражнениями, сам преподаватель должен постоянно иметь в виду те грамматические правила, которые со временем сообщит детям, и вести дело так, чтобы правило вытекало потом из упражнений, как их необходимый логический вывод» [6, 197].

Ушинский считал, что обучение может выполнить свои задачи лишь при соблюдении трех условий: 1) оно будет связано с жизнью; 2) обучение должно быть построено в соответствии с природой ребенка; 3) преподавание должно вестись на родном языке учащихся.

Выводы. Многие методические рекомендации И. И. Срезневского, Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского выдержали испытание временем. Такие методы работы на уроках русского языка, как беседа, смысловой анализ текста с последующим составлением плана, разнообразные виды словарных упражнений, направленные на понимание и активизацию в устной и письменной речи лексических единиц, были унаследованы современной русской школой. Актуальна мысль К. Д. Ушинского о том, что, развивая способность языка в ученике, прежде всего, нужно развить в нем мыслящую способность.

Методологические принципы системности, научности, связи теории с практикой, принцип развивающего обучения, единства формы и содержания, освещенные в работах И. И. Срезневского, Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, являются базовыми принципами современной методики преподавания языка. Методическое наследие И. И. Срезневского, Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского не потеряло своего значения и в настоящее время; фундаментальные методические труды ученых по праву могут стать настольными книгами для учителей в XXI веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатова Г. А. И. И. Срезневский : книга для учащихся / Г. А. Богатова. – М. : Просвещение, 1985. – 96 с.

2. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.

3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988.

4. Совершенствование методов обучения русскому языку : сб. статей : пособие для учителей / сост. А. Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981. – 160 с.

5. Срезневский И. И. Русское слово : Избранные труды : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец № 1201 «Рус. яз. и лит.» / сост. Н. А. Кондрашов. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.

6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / сост. Н. А. Сундуков. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.

7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – Т. 2. Вопросы обучения / сост. В. Я. Струминский, Н. А. Сундуков. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1954. – 736 с.

РЕЗЮМЕ

Сидоренко Т. В. Базові положення методики навчання лексики у працях Ф. В. Буслаєва, К. Д. Ушинського, І. І. Срезневського.

У статті розглядаються основні принципи навчання лексики (системності, науковості, зв'язку теорії з практикою, принцип розвивального навчання, єдності форми та змісту), запропоновані Ф. І. Буслаевым, К. Д. Ушинським, І. І. Срезневським у роботах з методики викладання російської мови, їх погляди на методи навчання мови (бесіда, смисловий аналіз тексту з наступним складанням плану, різноманітні види словникових вправ, спрямованих на розуміння та активізацію в усній і письмовій мові лексичних одиниць), які є основними і в сучасній методиці викладання лексики російської мови.

***Ключові слова**: методичні системи Ф. І. Буслаєва, І. І. Срезневського, К. Д. Ушинського, методологічні принципи викладання лексики, методи навчання мови, лексикологія, зміст навчання лексиці російської мови.*

SUMMARY

Sidorenko T. The basic techniques of teaching vocabulary in the works of F. I. Buslaev, K. D. Ushinsky, I. I. Sreznevsky.

The author states that progressive scholars have seen in the native language the source and the formation of children's abilities, expand their knowledge of the objects of the world. They opposed scholasticism and dogmatism in the study of the Russian language, the suppression of the students living thought, emphasized the need for age-appropriate children, advocated the teaching relationship with life and insisted on the inclusion in the program on national language only the most important and necessary.

The objectives and content of language teaching in the modern school, as well as principles of modern textbooks and manuals are rooted in the tradition of the Russian progressive techniques, whose founders were F. Buslaev, K. Ushinsky, I. Sreznevsky.

The article discusses the basic principles of vocabulary learning (system, science, communication theory and practice, the principle of developmental education, unity of form and content) proposed by F. Buslaev, K. Ushinsky, I. Sreznevsky in papers on teaching the Russian language, their views on language teaching methods (conversation, semantic analysis of the text, followed by drawing up the plan, various types of vocabulary exercises aimed at understanding and activation in speech and writing lexical units), which are fundamental in modern methods of teaching the Russian vocabulary.

The author stresses that F. Buslayev is an eminent linguist and literary critic, founder of the first Russian historical grammar, the author of the first work, which started the methods of teaching Russian – «On Teaching the national language». He recommended to work on lexical concept in the school course of the Russian language in the middle of the nineteenth century. He first proclaimed the principle of a comprehensive study of the language.

It is noted that I. Sreznevsky identified such basic methodological principles as the principle of developmental education, the principle of age-appropriate, unity of form and content, system, and the relevance of particular consciousness, development of linguistic intuition, the selection of words for the accurate transmission of shades of meaning.

K. Ushinsky believed that education can fulfill its task only under three conditions: 1) it is associated with life; 2) the training shall be constructed in accordance with the nature of the child; 3) teaching should be conducted in the native language of the students.

***Key words**: a teaching system of F. Buslayev, K. Ushinsky, I. Sreznevsky, methodological principles of teaching vocabulary, language teaching methods, lexicology, content vocabulary of learning Russian.*

УДК 811. 161.

В. И. Стативка

Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренка

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ НЕКОТОРЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ВАЖНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

В статье осуществляется сравнительный анализ содержания понятий «модель образования», «подход к обучению», «принципы обучения». На основе

анализа автор приходит к выводу: в Украине избрана личностно-ориентированная модель образования, в рамках которой применительно к обучению языкам доминирует коммуникативно-деятельностный подход, а социокультурный, компетентностный и другие являются принципами его реализации.

***Ключевые слова**: модель образования, поход к обучению, принципы обучения.*

Постановка проблемы. Методологические основы педагогического исследования составляют концептуально важные положения из области гуманитарного знания – философского, педагогического, психолого-педагогического – которые находят выражения в подходах, принципах, концепциях к методическим (или специальным) основам относят подходы, принципы, концепции, методы, преломленные к обучению конкретному предмету, разделу (аспекту) методики [5, 34]. Анализ авторефератов диссертаций свидетельствует о том, что происходит смешение основных методологических понятий: модель образования отождествляется с подходом к обучению, принципы обучения смешиваются с подходами. Например, исследователи пишут в авторефератах: «…исходили из личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, социокультурного подходов…». Мы попытались проанализировать сущность каждого из подходов и оказалось, что они не равнозначны. Так, личностно ориентированный «подход» по своей сущности охватывает все названные «подходы». Тогда зачем указывать еще какие-то подходы, если их содержание уже обозначено в личностно ориентированном? Возможно, из названных не все являются подходами? Попробуем разобраться в этом.

Анализ актуальных исследований. Анализ специальной литературы показал, что нет четкого разграничения содержания понятий «модель образования», «подход к обучению», «принципы обучения» – их содержание пересекается. И хотя ученые неоднократно предпринимали попытки описать подходы к обучению [2; 3; 6; 10; 13; 14; 15 и др.], разъяснить принципы обучения [3; 9; 11 и др.], а в педагогике описать модели образования [5 и др.], все же не было комплексного сопоставительного анализа содержания названных понятий. Под комплексным сопоставительным анализом мы имеем в виду сопоставление а) целей обучения; б) содержания; в) принципов, методов, средств обучения и контроля, предполагаемых при том или ином подходе.

Целью нашей статьи является сопоставительный анализ содержания понятий «личностно ориентированная модель образования», «коммуникативно-деятельностный подход к обучению», «принципы обучения» (социокультурный, компетентностный, деятельностный, аксеологический [14], акмеологический [14], осознанности усвоения знаний,

индивидуализации и дифференциации, самостоятельности, взаимосвязанного обучения языку и видам речевой деятельности и др.) с целью разграничения их существенных признаков.

Изложение основного материала. Понятие «модель образования» относится к области педагогики и отражает существующие в мире способы и образцы построения образовательных систем. К таким моделям относятся административно-ведомственная, традиционная, рационалистическая, феноменологическая (или личностно-ориентированная), неинституциональную и некоторые другие [5, 188]. Каждая страна (реже регион) выбирает ту или иную образовательную модель, в рамках которой реализуются определенные подходы к обучению. Наша страна Украина выбирает личностно-ориентированную модель образования.

Разработчики концепции личностно ориентированного обучения подчеркивают, что в основе такого подхода лежит «признание уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [15, 33]. При такой направленности обучения изменяются его основные характеристики:

- 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 (т.е. активная коммуникативная деятельность);
- стиль педагогического взаимодействия (от авторитарно-монологического к доверительно-диалогическому);
- объем и значимость самостоятельной работы (определяющая роль отводится учению);
- результат обучения (конечная цель образования – не сумма знаний, умений и навыков, а развитые на их основе компетентности личности) и др.

Чтобы сделать обучение личностно ориентированным, по мнению И. С. Якиманской (1995), необходимо реализовать ряд условий, к которым относятся следующие:

- разработка 6–8 альтернативных образовательных программ, из которых ученик мог бы выбрать ту, которая соответствует его склонностям;
- уменьшение наполняемости классов;

- создание таких учебных технологий, которые обеспечивали бы становление способов учебной работы через введение приемов рационального выполнения учебной деятельности, контроль за процессом учения, оценку сложившихся способов работы, использование их учеником;
- создание учебных книг или разделов в учебниках, на основе которых можно было бы систематически организовывать самостоятельную познавательную деятельность;
- изменение характера заданий к упражнениям: преобладание познавательных задач, заданий со способами деятельности, заданий, допускающих несколько вариантов правильных ответов; для выполнения в домашних условиях предлагать не одно, а несколько упражнений разноуровневой сложности, что позволило бы ученику выбирать импонирующее ему по содержанию, форме и степени сложности упражнение;
- информация в учебнике должна быть представлена в разной форме (в виде энциклопедических сведений и в виде различных, подчас противоположных концепций, мнений).

Разработчики личностно ориентированного обучения подчеркивают, что в настоящее время школа не готова принять и реализовать его. А. Г. Асмолов отмечает, что это привилегия школы будущего, но все же школы XXI века [1]. Некоторые из условий личностно ориентированного обучения могут реализоваться в современной школе, и, видимо, поэтому в государственных документах обозначается направление – движение обучения к личностно ориентированному.

Эту модель в научных педагогических исследованиях часто называют подходом. Правомерна ли такая подмена? Что же такое подход и тождественны ли эти понятия? На вопрос, что такое подход, будем искать ответ в специальных словарях и исследованиях ученых [2; 3; 6; 7; 9; 10; 11].

Термин подход к обучению (англ. approach – подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения. По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо

обучать [6], используется как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний [3], как деятельность исследователя, направленная на изучение того или иного явления [13]. Значит, если говорить о содержании понятия «подход», то применительно к методике нужно иметь в виду комплекс концептуально важных научных положений, предопределяющих систему обучения: а) конечную цель обучения; б) принципы обучения; в) содержание обучения; г) технологии обучения. Следовательно, с появлением нового подхода коренному изменению должны подлежать все названные компоненты.

В методике преподавания языков существует немало попыток описать подходы к овладению языком и все они отражают синхронную для работы исследователя ситуацию в методике: М. В. Ляховицкий [10] называет четыре общих подхода, определяемых им с позиции психологии овладения языком: 1) бихевиористский; 2) индуктивно-сознательный; 3) познавательный (когнитивный) 4) интегрированный.

В методике также известны подходы, выделяемые на основе предмета усвоения: языковой, речевой, речедеятельностный. На основе способа обучения в методике обучения иностранным языкам выделяют такие подходы: прямой (или интуитивный), сознательный (или когнитивный) [2]; деятельностный, позже – коммуникативно-деятельностный: главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат [3, 8].

В области методики преподавания языков как родного, так и иностранного, более распространенным является выделение подходов обучения на основе приятия деятельности как движущей силы развития [12; 9; 11; 7 и др.]. Как мы уже сказали, сущность каждого подхода раскрывает ряд характеризующих их основных положений, предопределяющих характер организации учебного процесса, то есть ряд принципов. Так, например, коммуникативно-деятельностный – это такой подход к обучению, при котором усвоение языка осуществляется в ходе активной коммуникативной деятельности ученика как субъекта учебного процесса с целью овладения коммуникативно-речевыми умениями и навыками, а в конечном итоге – коммуникативной компетентностью.

При этом система обучения предполагает 1) максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов с вытекающей отсюда необходимостью мотивировать учебную деятельность; 2) усвоение единицы

языка, ее функции в речи с одновременным употреблением в речи; 3) организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием таких заданий: а) ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределением между учащимися ролей и статусно-ролевых отношений; б) проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, предусматривающих выполнение действий, основанных на критическом рассуждении, на предположении, на догадке, на интерпретации фактов, на умозаключении и др.; в) свободное (спонтанное) общение, материалом для заданий этого типа обычно являются моделируемые учебные ситуации или ситуации реального общения; 4) максимальную активность учащегося в коммуникативной деятельности в учебном дискурсе; 5) значительную долю самостоятельности школьника как в учебной деятельности при усвоении знаний о языке, так и в осуществлении всех видов речевой деятельности и др. Другими словами, при коммуникативно-деятельностном подходе обучение должно осуществляться в соответствии с принципами:

- мотивации учебной деятельности;
- активной коммуникативной деятельности;
- индивидуализации и дифференциации;
- функциональным принципом;
- принципом осознанности усвоения знаний и формирования умений и навыков;
- принципом самостоятельности в учебной деятельности;
- принципом взаимосвязи в овладении сведениями о языке с параллельным развитием всех видов речевой деятельности.

А теперь сравним, какими параметрами характеризуется сущность подходов, которые активно выделяются и описываются учеными: социокультурный, лингвоконцептуальный, компетентностный и др. подходы к обучению.

Социокультурный подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование коммуникативной компетенции и социокультурной как ее составляющей. Подход обеспечивает использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры;

2) от фактов культуры к фактам языка. В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения и положен в основу лингвострановедческой теории слова [4].

Существенное отличие последнего подхода состоит в содержании обучения, которое находит выражение в дидактическом материале: усваивается язык одновременно с элементами культуры народа-носителя. Все остальные компоненты понятия «подход» идентичны с коммуникативно-деятельностным. Так не является ли социокультурный не подходом, а принципом коммуникативно-деятельностного подхода к обучению? Принципом, который расширяет границы содержания обучения и в конечном итоге способствует формированию одной из составляющих коммуникативной компетентности – социокультурной компетентности?

В последние годы стал активно функционировать термин, называющий новый подход – лингвоконцептологический. Этот подход как раз и реализует путь «от фактов языка к фактам культуры». Согласно этому подходу отдельные единицы языка должны рассматриваться не только как единицы определенного уровня языковой системы, но и как носители культурной памяти народа. К таким единицам относятся образно-метафорические средства, фразеологический фонд языка, культурно маркированную лексику, область речевого этикета и др. Если исходить из того, что учащиеся в процессе изучения, например, слова, не будут ограничиваться истолкованием его лексического значения, а на основе ассоциаций, личностного опыта, этимологических операций будут расширять и наполнять его культурными и стилистическими смыслами, то перед учителем откроется новый способ реализации социокультурной линии содержания обучения. Опять-таки – реализации содержания обучения, но существенно не изменяются цели, принципы, технологии, свойственные коммуникативно-деятельностному подходу. Значит, целесообразно говорить о том, что коммуникативно-деятельностный подход пополнился принципом – лингвоконцептологическим.

Наряду с вышеназванными активно функционирует компетентностный подход в обучении [7], который направляет на осознанное, организованное в условиях активной коммуникативной деятельности овладение языком и всеми видами речевой деятельности с параллельным усвоением культуры народа-носителя языка. При этом конечной целью являются

сформированные компетентности личности: языковая, речевая, социокультурная, деятельностная, коммуникативная. И этот подход по сравнению с коммуникативно-деятельностным вносит изменения главным образом в два компонента – цели и методы обучения, которые еще больше смещают акцент на осознанную активную речевую деятельность, максимально приближенную к реальной.

Анализируя современную образовательную парадигму в аспекте преподавания русского (украинского) языка как иностранного, Н. И. Ушакова представила комплекс подходов: коммуникативно-когнитивный подход, при котором основными способами (инструментами) образования становятся общение и познание на изучаемом языке; компетентностный (практико- и профессионально-ориентированный) подход; личностно-ориентированный подход к языковому образованию; стратегический подход (формирование стратегий общения и образования); культуроведческий (межкультурный) подход к преподаванию и изучению языка обучения; средоориентированный подход, предполагающий проектирование эффективной образовательной среды; ориентированность на конкретный уровень владения языком (по Европейской системе уровней владения иностранным языком); проблемный подход; образовательный подход, развитие самостоятельности, умений самооценки и потребности в личностном росте; акмеологический подход; ксиологический подход [14, 70]. При этом ученый отмечает, что аксеологический подход наименее разработан в педагогике, но задачи его видятся в осознании иностранными студентами ценности языкового образования как средства разностороннего личностного развития и овладение языковыми средствами выражения собственной оценки, умениями ведения дискуссий, преодоления конфликтов, достижения партнерского согласия, межкультурного общения. [14, 66–67]. При акмеологическом подходе задача преподавателя «сформировать у студентов понимание связи между коммуникативными умениями и успехом в учебной и профессиональной деятельности» [14, 68]. Ценным замечанием ученого является признание того, что «все подходы взаимосвязаны и образуют сложную иерархическую структуру», которая соотносится с тремя уровнями: 1 – методологический уровень (аксеологический (личностно-ценная ориентация) и акмеологический подходы (факторы личностного роста и профессионального успеха); 2 – деятельностный (личностно-ориентированный, компетентностный, образовательный (самообразования и самооценки), проблемный, стратегический; 3 – социолингвистический – культуроведческий, коммуникативно-

когнитивный, средоориентированный, ориентированность на конкретный уровень обученности; 4 – лингводидактический уровень – выбор конкретных путей организации учебного процесса, выбор технологий. [14, 71].

Рассмотрение подходов Н. И. Ушаковой свидетельствует о глубоком понимании ученым образовательного процесса в области методики преподавания русского (украинского) языка как иностранного. Описанные подходы нацеливают на то, чему, возможно, не уделялось должного внимания, не было детализировано в теории, но все намеченные направления нельзя назвать подходами, если исходить из сущности этого понятия.

Выводы. На наш взгляд, названные подходы есть не что иное, как принципы в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, который является доминирующим в личностно-ориентированной образовательной модели. Все названные подходы реализуют основные требования к учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя и учащегося на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения в жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций (сами же ситуации могут и должны быть направлены на формирование универсальных, национальных и личностных ценностей, на осознание значимости владения языком в профессиональном росте и т.д.); параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; усвоение языка и культуры народа-носителя; учет индивидуальных особенностей учащегося (в том числе уровня обученности) при ведущей роли его личностного аспекта, конечной целью обучения в рамках названных подходов является формирование и развитие коммуникативной компетентности, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению в реальных условиях. Вот почему названные подходы являются не подходами, а принципами, если иметь в виду под принципом «основное теоретическое положение, определяющее выбор методов, приемов, других средств обучения» [9, 152]. Поскольку методика развивается, то выявляются новые принципы, дополняющие подход в разных аспектах – аксеологическом, социокультурном, деятельностном и т. д. До настоящего времени еще не сформировался такой подход, который бы вышел за рамки коммуникативно-деятельностного. Вот почему, на наш взгляд, целесообразно говорить о том, что личностно-ориентированное обучение – это не подход, а образовательная модель; коммуникативно-деятельностный – это подход, в рамках которого образовательную парадигму составляют принципы, в том числе – социокультурный, лингвоконцептологический, компетентностный, а применительно к методике

обучения студентов-иностранцев – аксеологический, акмеологический и все упоминаемые выше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. XXI: психология в век психологии / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.

2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965.

3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М., 1988.

4. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990.

5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – Ж., 2004.

6. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М., 1984.

7. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2007. – 496 с.

8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.

9. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

10. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховикий. – М., 1988.

11. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк / М. І. Пентилюк. – К., : Ленвіт, 2003. – 143 с.

12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957.

13. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи(на материале английского языка) : пособ. для учителя / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. шк., 1989.

14. Ушакова Н. И. Подходы образовательной парадигмы, не получившие отражения в методике преподавания русского языка иностранным студентам / Н. И. Ушакова // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2014. – № 4. – С. 66–72.

15. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии – 1995. – №1. – С. 31–47.

РЕЗЮМЕ

Статівка В. І. До питання про співвідношення деяких методологічно важливих дидактичних і лингводидактических понять.

У статті здійснюється порівняльний аналіз змісту понять «модель освіти», «підхід до навчання», «принципи навчання». На підставі аналізу автор доходить висновку: в Україні обрана особистісно-орієнтована модель освіти, в межах якої здійснюється комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови, а соціокультурний компетентнісний та інші є принципами його реалізації.

***Ключові слова**: модель освіти, «підхід до навчання, принципи навчання.*

SUMMARY

Stativka V. To the question of interrelation of some methodologically important didactic and linguodidactic concepts.

The article focuses on the comparative analysis of the concepts «model of education», «approach to teaching», «principles of teaching». The author states that there is a confusion of

the concepts in methodology. As a result of comparative analysis of the concepts, it has been determined that the model of education is understood as a pattern of construction of educational system in the country (Ukraine has chosen personality-oriented model of education).

An approach to teaching is one of the most general methodological assumptions which are taken under consideration in research or teaching. It has been specified, that an approach must determine goals, principles, content and teaching methods. If it does not take place (only 1–2 components undergo changes), then there is nothing to talk about an approach.

Teaching principle is one of conceptually important assumptions, which is included in the content of approach. Basic principles of communicative-activity approach are motivation of educational activity, communicative activity, awareness of the mastered knowledge, individualization and differentiation in teaching, functional principle, interrelation in mastering of language and speech activity.

In the last decades terminologisation phrases are often used: «sociocultural approach», «linguoconcepual approach», «competency building approach», however, in opinion of the author, it is reasonable to name them not approaches, but principles which complement and extend communicative-activity approach. The reason for such an assertion: 1) if to assume that they are approaches, they must include new goals, principles, content, methods of teaching and control, but in fact all the principles of communicative-activity approach remain unchanged; 2) each of the so-called approaches introduces a new element only to one component of methodology (sociocultural – to the content of teaching (at the level of didactic material); competency building – to the purpose of teaching; linguoconceptual – to teaching methods and techniques). That is why it is possible to consider that communicative-activity approach to teaching develops, introduces new principles (sociocultural, linguoconceptual, competency building) and is an important component of methodology of teaching languages of schoolchildren and students.

***Key words**: model of education, approach to teaching, teaching principles.*

УДК 81’42

М. Г. Сушко-Безденежних
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ «ОСНОВИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДИСКУРС-АНАЛІЗУ» В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті обгрунтовується необхідність включення інтегративного курсу «Основи лінгвістичного дискурс-аналізу» до програми підготовки студентів-філологів. Пропонується огляд підходів до розуміння поняття «дискурс» та коротка характеристика основних напрямів дискурс-аналізу. Перераховуються теоретичні та практичні завдання пропонованого курсу в програмі професійної підготовки філологів та окреслюються основні аспекти його змісту. Автор зазначає, що даний курс має стати курсом, що завершує вивчення мовознавчих дисциплін у виші, відображаючи загальну тенденцію переходу від системно-структурного підходу до мовних явищ, що домінувало протягом ХХ ст., до нової функціональної парадигми лінгвістики ХХІ ст.

***Ключові слова**: інтегративний курс, дискурс-аналіз, підготовка студентів-філологів, системно-структурний підхід, функціональна парадигма лінгвістики.*

Постановка проблеми. Як відомо, мова, як будь-який інший дослідницький об’єкт, може вивчатися з точки зору різних методологічних

підходів: субстанціонального (вивчення матеріальних одиниць, з яких складається об'єкт дослідження – звуків, морфем тощо), структурного (вивчення відносин, що існують між різними компонентами мови) та функціонального (вивчення вживання мови, тобто, мовлення). У ХХ сторіччі в лінгвістиці панував системно-структурний підхід, що орієнтувався на субстанціональний і структурний методологічні підходи. Але на межі ХХ і ХХІ сторіч у лінгвістиці відбувся так званий «функціональний переворот» – тобто, перенесення уваги від вивчення мови до вивчення мовлення. Парадигму, що визначає розвиток сучасної лінгвістики, називають прагматичною (А. М. Ломов), функціональною (Д. Шифрін), дискурсивно-когнітивною (Є. С. Кубрякова) тощо [7, 146], а її основними принципами проголошено експансіонізм, експланаторність, антропоцентризм і, передусім, функціоналізм [4, 5] – тобто, вивчення використання мови суб'єктом комунікативної діяльності–людиною–для досягнення своїх цілей у широкому суспільному, діяльнісному та пізнавальному контексті.

Проте, на нашу думку, ця докорінна зміна наукової лінгвістичної парадигми досі дуже мало відображена у змісті вузівських програм професійної підготовки філологів. Переважна більшість навчальних курсів мовознавчого спрямування, що пропонуються наразі (фонетика, граматика, лексикологія, порівняльна типологія) лежать у площині системно-структурного підходу. З функціональним підходом до вивчення мови студенти знайомляться лише в курсах стилістики та лінгвістики тексту. Але й вищезгадані курси не є, власне кажучи, функціональними в повному розумінні слова, а лише знаходяться на перетині структурної, системної та функціональної парадигм.

Фактично вивчення лінгвістики у виші завершується рівнем тексту – останнім рівнем, що його бодай умовно, у вигляді текстової моделі, можна віднести до рівнів мовної системи, так і не переходячи до вивчення мовлення. У результаті студенти не отримують знань про сучасний стан розвитку лінгвістики, не володіють термінологічною базою функціонального пласта лінгвістичних досліджень, виявляються недостатньо підготовленими до ведення власної наукової роботи, оскільки не орієнтуються в актуальних лінгвістичних напрямах. Очевидною є актуальність потреби «розширення горизонтів» шляхом введення до навчальної програми дисципліни, спрямованої на вивчення суто мовленнєвих феноменів з точки зору функціонального підходу, що логічним чином ознаменувало б перехід від вивчення мови як системи до вивчення її функціонування та склало б у студентів завершену картину лінгвістичних студій.

Отже, **метою даної статті** є обґрунтування необхідності розширення вузівської програми за рахунок інтегративного курсу «Основи лінгвістичного дискурс-аналізу». Ми ставимо перед собою завдання визначити його місце в навчальному процесі та серед інших мовознавчих дисциплін, описати його теоретичні та практичні завдання, окреслити приблизний зміст і структуру цього курсу, коротко охарактеризувавши зміст поняття дискурс та описавши основні напрями дискурс-аналізу, а також його зв'язки з актуальними напрямами лінгвістичних досліджень.

Виклад основного матеріалу. На перший погляд, вибір саме дискурсу в якості предмета вивчення студентів-філологів може видатися сумнівним, зважаючи на надзвичайну полісемантичність цього терміну. Термін «дискурс» уживаний не лише в лінгвістиці, але й у літературознавстві, культурології, політології, соціології, філософії, психології тощо. Крім того, останніми роками він усе частіше вживається мас-медіа в якості «престижного» замінника слів обговорення, дискусія. Та й власне в лінгвістиці дискурс має низку мало пов'язаних одне з одним значень: від «автентичної розмовно-побутової комунікації, діалогу» до «процесу конструювання соціальної дійсності». Усе це спонукає деяких лінгвістів пропонувати взагалі відмовитися від цього терміну як від «модної пустушки» [1, 4].

З іншого боку, надзвичайна популярність терміну як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці зумовлює потребу розібратися в його змісті. Адже, по-перше, філологічна освіта без ґрунтовного розуміння одного з ключових феноменів сучасної лінгвістики не може вважатися ані сучасною, ані завершеною; тож принаймні стислий огляд підходів до розуміння цього феномену та коротка характеристика напрямів дискурс-аналізу мають стати неодмінною складовою професійної освіти студентів-філологів.

По-друге, за наявності таких знань горезвісна полісемантичність терміну перетворюється з недоліку на перевагу: від розгубленості через «розмитість його понятєвих меж» [5, 28] ми приходимо до розуміння дискурсу як надзвичайно широкого комплексного поняття, що об'єднує кілька відносно самостійних напрямів лінгвістичних досліджень, кожне з котрих, тим не менш, відображує сучасний інтерес до мови як до «дому духа» та спирається на весь спектр актуальних когнітивних і функціональних лінгвістичних теорій: прагматику, соціолінгвістику, когнітивістику, теорію комунікації. Таким чином, аналіз дискурсу стає зручним інтегративним, підсумковим курсом, який, з одного боку, має власний чітко окреслений предмет дослідження – дискурс, а з іншого –

знайомить студентів із цілою низкою суміжних дисциплін, із цілим прошарком функціональних і когнітивних лінгвістичних досліджень.

По-третє, на відміну від наявних у нинішній програмі суто теоретичних курсів («Філософія мови», «Сучасні напрямки лінгвістичних досліджень»), інтегративний курс «Основи сучасного дискурс-аналізу» міг би забезпечити ознайомлення з актуальними напрямами лінгвістичних досліджень не лише в теоретичній, але й у прикладній площині, адже дискурс-аналіз працює з емпіричним матеріалом, а більшість напрямів дискурс-аналізу пропонують уже досить усталені й розвинені методики лінгвістичного аналізу транстекстуальних структур. У лінгвістичній літературі є чимало цікавих прикладів аналізу різноманітних дискурсів, знайомство з якими допоможе не лише глибше, більш наочно засвоїти теоретичний матеріал, але й спонукає студентів до власних досліджень.

Окреслимо приблизний зміст програми курсу з дисципліни «Основи лінгвістичного дискурс-аналізу», назвавши основні підходи до розуміння терміну дискурс та коротко схарактеризувавши основні напрями дискурс-аналізу.

Конверсаційний дискурс-аналіз (праці D. Hymes, J. Gumperz, E. Goffman, G. Garfienkel, Schegloff&Sacks, Henne&Rehbock, Woolgar, Gilbert&Mulkay, Potter&Wetherell) розуміє дискурс як автентичну розмовно-побутову комунікацію: як неформальну (наприклад, розмови батьків із дитиною тощо), так і більш ритуалізовану (урок, засідання суду, телевізійне інтерв'ю тощо). Цей напрям спирається на теорії етнографії та соціології мовлення. Категоріями конверсаційного дискурс-аналізу виступають: а) формально-граматична та семантико-прагматична зв'язність діалогу (способи зв'язку суміжних висловлювань у потоці мовлення, введення нових і закінчення старих тем розмови тощо), б) комунікативна поведінка комунікантів (керування перебігом спілкування, розподіл комунікативних ролей і правила їхнього обміну, способи «перехоплення» комунікативної ініціативи тощо); в) мета-комунікативні елементи дискурсу (мовні й екстралінгвальні засоби підтримання та привертання уваги, контроль сприйняття й розуміння, регулювання фізичних параметрів комунікації, лінійну організацію і редагування дискурсу). Цікавий приклад конверсаційного дискурс-аналізу знаходимо в монографії М. Л. Макарова [5, 224–241].

Формально-функціональний підхід до аналізу дискурсу (Д. Шиффрін, Н. Д. Арутюнова, Ю. Н. Караулов, В. В. Петров, В. В. Красних, Т. ван Дейк) розуміє дискурс як «текст, занурений у життя» – одиничний макро-мовленнєвий комунікативний акт, вбудований у широкий екстралінгвальний

контекст. Дискурс описується як дуальний феномен, що складається з процесуальної (комунікативний акт) та результативної (текст) частин. Вектор дослідницької уваги спрямований на відображення позамовних складових комунікації (соціального,прагматичного, соціокультурного й когнітивного контекстів створення та сприйняття повідомлення) в мовній тканині тексту. Категоріями аналізу виступають: а) ментальні схеми й соціо-когнітивні моделі дискурсу (фрейми та схеми проявлення ситуацій і текстів, комунікативні скрипти); б) соціально-психологічні виміри тексту (дискурс як соціальна практика: діяльність, учасники, показники дії, часу, місця, засобів); в) рівні аналізу тексту (прагматичні, пропозиціонально-семантичні, риторичні, аргументативні, стилістичні, граматичні структури тексту).

Критичний аналіз дискурсу (КДА) та історичний дискурс-аналіз, (дискурсивна семантика) мають багато спільного. Вони теж підкреслюють дуальну природу дискурсу, проте під дискурсом розуміється не одиничний макро-мовленнєвий акт, а дискурсивна практика, що охоплює дискурсивну формацію (поняття, запроваджене М. Фуко) – складну комплексну систему людського знання, що склалася суспільно-історично, та дискурсивний корпус – сукупність багатьох пов’язаних між собою текстів, породжених у межах певної дискурсивної формації. Таке розуміння дискурсу, що наразі видається домінуючим і у вітчизняній, і особливо в зарубіжній лінгвістиці, розвивалося під впливом ідей пост-структуралізму (М. Фуко, Л. Альтюссер) та конструктивізму (Ю. Хабермас).

І КДА, і історична семантика розглядають мову як засіб здійснення ідеологічного тиску, як репрезентацію владних відносин у суспільстві. Обидва спираються на історію, політологію, теорію соціальних уявлень, аналіз ідеологій і літературознавство; обидва застосовують у цілому однакову методику (докладніший огляд методів див. [6, 322–325]). Відрізняються вони підбором матеріалу дослідження.

Історична дискурсивна семантика (праці Ж.-Ж. Куртина, Д. Манжено, П. Серіо, М. Пешьо, І. С. Шевченко, Д. Буссе, В. Тойберта, М. Венгелера та ін.) бере матеріал із письмових пам’яток масової комунікації минулих часів, намагаючись відтворити «дух часу», ідеологічні меседжі минулого шляхом аналізу змісту ключових понять тогочасного дискурсу. При цьому дослідники додержуються суто описового стилю, лишаючись нейтральними по відношенню до об’єкта дослідження.

Критичний аналіз дискурсу бере матеріал із сучасної масової політичної комунікації (праці Т. ван Дейка, Р. Водак, Тео ван Левена, У. Мааса, В. З. Дем’янкова, А. Н. Баранова). Він спрямований на вивчення того, яким

чином зловживання соціальною владою, соціальне панування та нерівність включаються, репродукуються, відтворюються та відкидаються текстом і мовленням у політичному та соціальному контексті. КДА націлений на розуміння, викриття соціальної нерівності і в кінцевому рахунку на протистояння цій нерівності. Таким чином, на відміну від історичної семантики КДА покликаний не тільки пояснити світ, але й сприяти його зміненню.

Дискурс як соціологія знань: дискурс розуміється як процес і спосіб мислення, формування знань. Спирається на конструктивістський підхід до пізнання дійсності (П. Бергер, Т. Лукман, Б. Андерсен, В. Барр, К. Герген, З. Єгер), у межах якого вважається, що наші знання про світ та про самих себе не є абсолютним відображенням реальності, оскільки способи розуміння й репрезентації світу завжди історично та культурно обумовлені. Тож знання є результатом категоризації реальності, вони конструюються соціальними процесами та соціальною взаємодією, інакше кажучи, є продуктом дискурсів. Між знаннями та соціальною поведінкою існує зв'язок: «відмінності в соціальних поглядах призводять до відмінності в соціальних діях. Як наслідок, соціальна структура знань та істина мають соціальні наслідки» [3, 23–25]. Як тут не згадати сучасну ситуацію на Сході України, коли в споживачів різних ЗМІ сформувалися діаметрально протилежні уявлення про одні й ті самі події, що вважаються кожною зі сторін об'єктивним беззаперечним знанням і штовхають їх до діаметрально протилежних дій…

Огляд напрямів дискурсивних досліджень доводить, що аналіз дискурсу постійно використовує здобутки практично всіх актуальних напрямів лінгвістичних досліджень: конверсаційного аналізу, риторики, теорії аргументації, лексикології, семантики, семіотики, когнітивістики (теорії прототипів, фреймової семантики, теорії когнітивної метафори), теорії мовленнєвих актів, комунікативної лінгвістики.

Цей факт забезпечує виконання основної мети курсу: ознайомлення студентів із сучасним станом розвитку лінгвістики, з актуальними напрямами, що базуються на функціональному підході до вивчення мови, на врахуванні позамовних (когнітивних, соціокультурних, прагматичних чинників). Загальноосвітньою метою курсу є розвиток у студентів самостійного критичного мислення, уміння порівнювати різні підходи до аналізу теоретичних проблем, розуміти й викладати сутність теорії.

Окрім теоретичного, такий курс мав би і практичне, прикладне значення, забезпечуючи: а) підвищення комунікативної компетенції студентів завдяки ознайомленню з комунікативними максимами ввічливості й кількості

інформації, з правилами зміни комунікативних ролей, а також завдяки сенсибілізації до пресупозицій та імплікатурам дискурсу (у процесі вивчення конверсаційного дискурс-аналізу); б) підвищення медійної грамотності студентів (унаслідок ознайомлення з критичним аналізом дискурсу); в) підвищення якості володіння рідною та іноземною мовою.

Останнє пояснімо докладніше. Увесь процес вивчення мови, як рідної, так і іноземної, спрямований на оволодіння мовними нормами; у той же час загальновизнаним є факт, що оволодіння стилістичними, мовленнєвими нормами передбачає більш високий рівень володіння мовою. Знайомство ж із нормами певного дискурсу свідчить про найвищу лінгвістичну кваліфікацію, про найбільшу автентичність власних висловлювань. При цьому засвоєння норм конкретного дискурсу ввижається цілком реальною справою, у той час як спроби оволодіти нормами «мовлення взагалі» видаються спробами «объять необъятное» в силу численності та різноманіття мовленнєвих форм і жанрів.

Висновки. Таким чином, дискурс-аналіз як мовна дисципліна має власні наукові поняття, категорії та методи дослідження. На нашу думку, він має стати курсом, що завершує вивчення мовознавчих дисциплін у виші, відображаючи загальну тенденцію переходу від системно-структурного підходу до мовних явищ, що домінувало протягом ХХ ст., до нової функціональної парадигми лінгвістики ХХІ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Spitzmüller Jurgen. Linguistische Diskursanalyse [Електронний ресурс] / Jurgen Spitzmüller // Vorlesungsreihe «Methoden der Linguistik» (WS 2004/05) – Universität Zürich, 14.12.2004. – Режим доступу :
http://www.discourseanalysis.org/ada1_1.pdfhttp://www.spitzmueller.org/docs/ws2004-05/praes-diskurs-2004-12-14.pdf.

2. Дейк Т. ван. Дискурс и доминирование [Електронний ресурс] / Тойн А. ван Дейк // Современный дискурс-анализ. – 2009. – № 1. – С. 7–30. – Режим доступу :
http://www.discourseanalysis.org/ada1_1.pdf.

3. Йоргенсен Марианне В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Марианне В. Йоргенсен, Луиза Дж. Филлипс. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2008. – С. 23–25.

4. Кубрякова Е. С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус / Е. С. Кубрякова // Изв. АН. Серия литературы и языка. – М., 1994. – Т. 53, № 2. – С. 3–15.

5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

6. Сушко-Безденежних М. Г. Напрямки, категорії і методи дискурс-аналізу / М. Г. Сушко-Безденежних // Філологічні науки : збірник наукових праць. – Суми, СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – С. 319–326.

7. Хомутова Т. Н. Научные парадигмы в лингвистике / Т. Н. Хомутова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). – Серия Филология. Искусствоведение. Вып. 37. – С. 142–151.

РЕЗЮМЕ

Сушко-Безденежных М. Г. Потенциал курсу «Основы лингвистического дискурс-анализа» в профессиональной подготовке студентов-филологов.

В статье обосновывается необходимость включения интегративного курса «Основы лингвистического дискурс-анализа» в программу подготовки студентов-филологов. Предлагается обзор подходов к пониманию понятия «дискурс» и краткая характеристика основных направлений дискурс-анализа. Перечисляются теоретические и практические задачи предлагаемого курса в программе профессиональной подготовки филологов и определяются основные аспекты его содержания. Автор отмечает, что данный курс должен стать курсом, что завершает изучению языковедческих дисциплин в вузе, отражая общую тенденцию перехода от системно-структурного подхода к языковым явлениям, что доминировало на протяжении XX ст., к новой функциональной парадигме лингвистики XXI века.

***Ключевые слова**: интегративный курс, дискурс-анализ, подготовка студентов-филологов, системно-структурный подход, функциональная парадигма лингвистики.*

SUMMARY

Sushko-Bezdenezhnykh M. The potential of the course «The fundamentals of linguistic discourse analysis» in the training of students-philologists.

The article states the necessity to put the integrative course «The fundamentals of linguistic discourse analysis» in the master-level programs for linguistic students. We give an overview of the approaches to the definition of the term «discourse» and describe the main schools of discourse analysis. We also specify the theoretical and practical tasks of such educational subject in the curriculum of linguistic PhD students and outline the main aspects of its contents.

We insist that the study of language at the university should include the study of language use. The functional approach to language has the advantage of opening up for the students many new areas for analysis and criticism. Besides discourse analysis as educational subject is the best way to introduce the functional approach to the university program, updating its contents up to the modern level of language studies.

The article touches on how some ways of critical discourse analysis would acquaint the students with methodology and research goals used in the study of language nowadays. To do this the article offers a broad overview of different definitions of the term «discourse». It also focuses on different approaches to discourse analysis as well as on practical issues, the kinds of questions the students might have at the beginning of work at their graduation papers, while still deciding which approaches to take.

The discourse analysis examines the texts under the assumption that language and meaning are in some way social constructs. The critical discourse analysis is defined as an interdisciplinary approach to language study with a critical point of view for the purpose of studying language behaviour in natural speech situations of social relevance. It uses diverse theoretical and methodological concepts for analyzing issues of social relevance while attempting to expose inequality and injustice in the both historical and social aspects.

The emphasis on both the structure and the social context of various texts can provide a solution which enables the students to "denaturalize", for expose the «taken-for-grantedness» of ideological messages as they appear in isolated speech and, when combined with newer ethnographic studies and newer methods of discourse analysis, create a broader common ground between structural and functional approaches to language studies.

***Key words**: integrated courses, discourse analysis, preparation of the students-philologists, a systematic and structural approach, the functional paradigm of linguistics.*

УДК 371.134 : 811 (07)

Д. В. Трубачова
Національний педагогічний
університет ім. М. П. Драгоманова

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається можливість організації взаємопов'язаного засвоєння студентами-філологами навчального матеріалу та способів комунікативної діяльності, представлена методика формування комунікативної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Визначено об'єктивні характеристики комунікативних завдань і вправ: проблемність, ситуативність, змістова наповненість, складність, поліфункціональність. виокремлено компоненти комунікативної діяльності: мотиваційний, інформаційний, операційний, регуляторний. Запропоновано такі способи комунікативної діяльності: проектувальні, контактні, координаційні.

***Ключові слова**: комунікативний підхід, іншомовне спілкування, дидактичні умови формування комунікативної діяльності, способи комунікативної діяльності, методика формування комунікативної діяльності.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови вбачають у впровадженні комунікативного підходу, згідно з яким засвоєння студентами правил оперування іншомовними лінгвістичними моделями здійснюється одночасно з оволодінням комунікативно-мовленнєвою функцією.

Аналіз актуальних досліджень. У науково-методичній літературі проблема реалізації комунікативного підходу розробляється на основі вивчення наукових досягнень комунікативної лінгвістики й теорії діяльності. Метою навчання іноземної мови визнається не власне мовленнєва діяльність, а розвиток здатності до спілкування мовою, що вивчається. Навчальний процес будується з урахуванням реальних умов спілкування за такими важливими показниками, як комунікативно-вмотивована поведінка партнерів зі спілкування, його предметність, відбір комунікативних ситуацій з урахуванням інтересів і потреб його учасників. Оволодіння студентами іншомовним спілкуванням визначає необхідність формування в них певного рівня комунікативної діяльності через набуття комунікативних знань, умінь і навичок (Ф. Гоноболін, В. Кан-Калик, Г. Китайгородська, О. Леонтьєв, І. Зимня, Н. Нікандров, С. Ніколаєва, Б. Паригін, Є. Пассов, К. Платонов, С. Шатілов та ін.).

Проте в педагогічній теорії та практиці ці питання досліджено ще недостатньо.

Мета статті – розкрити можливість організації взаємопов'язаного засвоєння студентами-філологами навчального матеріалу та способів комунікативної діяльності, представити методику формування комунікативної діяльності майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до вимог особистісного, діяльнісного підходів метою, основою й результатом навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови є оволодіння досвідом комунікативної діяльності, розвиток їхньої здатності й готовності здійснювати спілкування, застосовувати різноманітні засоби комунікації.

Спілкування визначається як форма соціального зв'язку людей, для якої характерним є обмін інформацією, безпосереднє чи опосередковане контактування, що має на меті навмисний вплив на поведінку, стан, погляди, діяльність партнера зі спілкування. Основним засобом спілкування є мова, яка застосовується в процесі взаємодії учасників спілкування як мовлення. Разом вони становлять мовленнєву діяльність (її види: аудіювання, читання – рецептивні; говоріння, письмо – продуктивні). У спілкуванні відбувається обмін досвідом і результатами комунікативної діяльності його учасників.

Комунікативна діяльність як один із видів діяльності являє собою складну багатоканальну систему взаємодії між людьми. Складниками її є: потреба – мотив – умови – дії та операції – результат. Основні процеси комунікативної діяльності: комунікативний – орієнтація партнерів зі спілкування на передачу певної інформації; інтерактивний – взаємодія та вплив їх один на одного; перцептивний – сприйняття та оцінка партнера, самого себе (В. Ананьєв, Г. Андрєєва, М. Каган, Я. Коломинський, І. Кон, О. Леонтьєв, М. Лісіна, С. Рубінштейн та ін.).

У нашому дослідженні ми виходили з таких позицій.

Для характеристики процесу учіння майбутніх учителів іноземної мови нами виділено такий його компонент, як способи комунікативної діяльності. Спираючись на думку вчених В. Бондаря, М. Фіцули, І. Якиманської [1; 3; 4], способи діяльності розглядаємо як методи учіння, що визначають перебіг реалізації й засвоєння комунікативної діяльності особистістю, як упорядковану сукупність засобів, прийомів, дій і операцій, достатню для розв'язання комунікативної задачі в процесі взаємодії суб'єктів спілкування, опосередкованого його змістом, індивідуальними особливостями його учасників. Спосіб комунікативної діяльності відтворює основні ознаки процесу учіння, а його структуру в згорнутому вигляді становлять компоненти комунікативної діяльності; ця структура є інваріантною (подібною) до структури «дидактичної клітинки» [1, 76]

процесу учіння. Відповідно структуру способу комунікативної діяльності становлять такі компоненти: мотиваційний, який містить внутрішні й зовнішні передумови – спонукання під час оволодіння комунікативною діяльністю, що сприяють її ефективній реалізації; інформаційний – знання про комунікативний процес загалом, про основні правила й принципи ефективної взаємодії, про структуру, функції, види, типи, закономірності спілкування; операційний – дії та операції, необхідні для розв'язання поставленої комунікативної задачі; регуляторний, що передбачає аналіз комунікативної ситуації, діяльності в цілому – власної та партнера.

Характеристика способів комунікативної діяльності, якими мають оволодіти майбутні вчителі іноземної мови, зумовлюється тими вимогами, що ставляться до них згідно з обраною спеціальністю. Виконання комунікативно-мовленнєвої функції передбачає наявність досвіду: організації взаємосприйняття, взаємооцінки партнерами один одного, регулювання взаємодії у процесі спілкування, використання набутих знань і вмінь у викладацькій діяльності; вільного користування іноземною мовою у професійних цілях, володіння чотирма видами іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); використання соціокультурних знань і вмінь; застосування культурологічної інформації.

За етапами розв'язання комунікативної задачі: 1) сприйняття партнера, наданої інформації, з'ясування мети й умов спілкування; 2) спільна діяльність суб'єктів спілкування, яка забезпечує її розв'язання, обмін інформацією; 3) узгоджена оцінка результатів діяльності, внесків її учасників – та з урахуванням характеристики сторін комунікативної діяльності (перцептивна, інформаційна, інтерактивна) нами визначено такі способи комунікативної діяльності.

Проектувальні способи комунікативної діяльності передбачають усвідомлення студентом комунікативної задачі, його готовність до прийому й вироблення інформації, з'ясування мети, плану діяльності (представлення цілей діяльності у вигляді окремих частин, вибір форми представлення інформації, структурування змісту спілкування); контактні – встановлення контакту, керування взаємодією; саморегуляцію спілкування; підтримку взаємозв'язку, забезпечення необхідного перебігу діяльності – обміну інформацією, діями (повідомлення, з'ясування, доведення, переконання); координаційні – коректування дій у спільній діяльності, пошук і досягнення взаєморозуміння (уточнення, узгодження, резюмування, інтерпретація). У процесі засвоєння способи комунікативної діяльності стають відповідними комунікативними вміннями й навичками.

Методика формування комунікативної діяльності ґрунтується на таких положеннях. Навчання майбутніх учителів іноземної здійснюється з упровадженням загальнодидактичних принципів – єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання, науковості, наочності, доступності, систематичності й послідовності, міцності, зв'язку з практикою, індивідуалізації, особистісно орієнтованого навчання; спеціальних принципів – комунікативної спрямованості навчання, комунікативної активності та свідомості особистості в спілкуванні, поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок.

Зміст навчання становлять лінгвістичні знання, які містять мовні поняття, лінгвокраїнознавчий матеріал, репродуктивні й продуктивні лінгвістичні вміння, мовленнєві вміння й навички, знання про засади комунікативної діяльності (види, форми, механізми здійснення), функції, закономірності спілкування, а також комунікативні вміння й навички (інформаційно-трансляційні, контактні, координаційні). Мовленнєві вміння й навички та комунікативні вміння й навички є інтегрованими, оскільки визначають здатність студентів одночасно брати участь у двох видах діяльності [2, 155].

Досвід комунікативної діяльності нагромаджується повільно й поступово, реалізується у спілкуванні як процес розв'язання великої кількості комунікативних задач, що мають творчий характер і конкретизуються в комунікативних завданнях. Передбачається одночасне оволодіння студентами навчальним матеріалом філологічних дисциплін і способами комунікативної діяльності з урахуванням етапів процесу засвоєння: презентація нового іншомовного матеріалу; етап тренування й етап практики.

Основними у формуванні комунікативної діяльності є активні методи, за яких діяльність тих, хто навчається, має творчий, продуктивний характер; вони стимулюють пізнавальну діяльність, передбачають здійснення спілкування для розв'язання тієї чи іншої проблеми (Г. Ващенко, О. Вербицький, Н. Данилов, О. Матюшкін, М. Махмутов, М. Леві, І. Лернер, С. Ніколаєва, П. Підкасистий, О. Смолкін та ін.). Активні методи, як правило, поєднуються з пасивними (традиційними) методами навчання.

Ефективність підготовки майбутніх учителів іноземної мови визначає необхідність упровадженням таких методів формування комунікативної діяльності, як: інструктивно-наочні – проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-дискусія; роз'яснювально-конструктивні – конструктивна бесіда, евристична бесіда; продуктивно-практичні – комунікативні завдання та вправи.

На інформаційній лекції студенти одержують відомості про мовні й мовленнєві явища, про основні поняття комунікативної діяльності. Під час

проблемної лекції студенти не тільки знайомляться з певним навчальним матеріалом, але й спостерігають за його функціонуванням у комунікативних ситуаціях, пропонують власні варіанти їх вирішення. У ході лекції-бесіди студенти дають відповіді на запитання викладача стосовно предмета обговорення, розв'язують комунікативні ситуації, створені на його основі, самостійно роблять висновки й узагальнення. Під час лекції-дискусії викладач наводить окремі приклади комунікативних ситуацій і пропонує студентам коротко їх обговорити, далі робиться короткий аналіз перебігу їх розв'язання з використанням запропонованого мовного матеріалу.

Оволодіння навчальним матеріалом із використанням роз'яснювально-конструктивних методів здійснюється через колективне виконання комунікативного завдання. Запитання ставляться викладачем до студентів або студентами один до одного. Під час проведення конструктивної бесіди студенти відповідають на окремі репродуктивні, частково-пошукові й проблемні запитання. Одне випливає з іншого, обговорюються шляхи розв'язання комунікативних ситуацій. Евристична бесіда будується з урахуванням усіх етапів розв'язання комунікативних ситуацій, висловлюються й обґрунтовуються припущення щодо перебігу діяльності, робляться висновки.

Згідно з принципом комунікативності набуття студентами досвіду комунікативної та мовленнєвої діяльності забезпечується переважно через виконання комунікативних завдань і вправ, які є втіленням продуктивно-практичного методу. Нами розроблена система комунікативних завдань і вправ – трансформаційних, імітаційно-перетворювальних і пошукових, розв'язуючи які майбутні вчителі іноземної мови поступово й послідовно оволодіватимуть знаннями, мовними й мовленнєвими вміннями й навичками, а також визначеними способами комунікативної діяльності. Вони пропонуються студентам після рецептивно-репродуктивних завдань і вправ, коли вони навчаться сприймати вербальну інформацію й повністю або частково її відтворювати іноземною мовою.

Об'єктивними характеристиками комунікативних завдань і вправ є: 1) проблемність, оскільки розв'язання комунікативної задачі вимагає творчого підходу (орієнтація в конкретних умовах спілкування, прогнозування перебігу й результатів діяльності, вибір засобів досягнення поставленої мети, прийняття рішення); 2) ситуативність – передбачається створення комунікативної ситуації (наявність тих, хто передає й отримує інформацію, визначення цілей кожного з них, власне інформація, яка передається й виробляється, форма її представлення й умови спілкування);

3) змістова наповненість – навчальний матеріал філологічних дисциплін, відомості про оточуючий світ; 4) складність – ступінь її визначається обсягом інформації, кількістю комунікативних дій і операцій, етапами процесу засвоєння, характером діяльності – від творчого перетворення до творчого, продуктивного застосування; 5) поліфункціональність – паралельне оволодіння способами комунікативної діяльності й іншомовною мовленнєвою діяльністю. Визначені завдання та вправи виконуються в такій послідовності.

У трансформаційних завданнях і вправах пропонується відтворити комунікативні ситуації в дещо зміненій формі. Студенти скорочують або доповнюють, перебудовують викладену інформацію, перекладають текст з певними корективами, узгоджують дії, дещо змінюють визначені ролі або умови спілкування тощо.

Більш складні імітаційно-перетворювальні завдання та вправи передбачають діяльність у змінених умовах. Студенти оперують відомими знаннями, шукають нових шляхів розв’язання комунікативної задачі: визначають цілі спілкування, складають повідомлення, запитують певну інформацію, висловлюють власне ставлення до предмета спілкування, уточнюють отриману інформацію, дають аргументовані відповіді на запитання, формулюють свою думку в інший спосіб, наводять приклади, пояснюють, доводять, обґрунтовують, підводять підсумки, оцінюють тощо.

Пошукові завдання та вправи вимагають від студентів евристичної діяльності – створити певні комунікативні ситуації і розв’язати їх. Вони визначають комунікативну задачу, форму спілкування – монолог, діалог, полілог, ролі, які мають виконуватися, умови спілкування, цілі й план діяльності, зміст і обсяг необхідної інформації, встановлюють контакти, регулюють перебіг діяльності, оцінюють та узагальнюють її результати. Форма організації навчальної діяльності – рольові ігри, дискусії, диспути, «круглі столи», скетчі тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Дотримання визначених підходів сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Разом з тим накопичений теоретичний і фактичний матеріал потребує подальшого уточнення й розвитку (зокрема необхідним є удосконалення методичного апарату діагностики комунікативної діяльності, визначення оптимальних умов для формування комунікативно-мовленнєвих умінь з урахуванням індивідуальних особливостей студентів) з подальшим упровадженням його в практику навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

2. Мартинова Р. Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов : [монографія] / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.

3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.

4. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

РЕЗЮМЕ

Трубачева Д. В. Методика формирования коммуникативной деятельности будущих учителей иностранного языка.

В статье рассматривается возможность организации взаимосвязанного усвоения студентами-филологами учебного материала и способов коммуникативной деятельности, представлена методика формирования коммуникативной деятельности будущих учителей иностранного языка. Определены объективные характеристики коммуникативных задач и упражнений: проблемность, ситуативность, смысловая наполненность, сложность, полифункциональность. выделены компоненты коммуникативной деятельности: мотивационный, информационный, операционный, регуляторный. Предложены следующие способы коммуникативной деятельности: проектировочные, контактные, координационные.

***Ключевые слова**: коммуникативный подход, иноязычное общение, дидактические условия формирования коммуникативной деятельности, способы коммуникативной деятельности, методика формирования коммуникативной деятельности.*

SUMMARY

Trubachova D. Methodology of communicative activity of future foreign language teachers. National Pedagogical University Dragomanov, Institute of Foreign Languages, Department of Romance and Germanic Philology, Kiev, Ukraine.

This article discusses the possibility of organizing an interconnected mastering of teaching material and methods of communicative activities by language students. The technique of formation of communicative activity of the future foreign language teachers is presented. The problem of realization of the activity approach in teaching students of philology is studied, the possibility of organizing training of future foreign language teachers on the basis of mastering methods of communicative activity is considered.

The concept of «methods of commucative activity» is analyzed, their nature, structure are defined. They are treated as teaching methods that characterize the implementation and assimilation of communicative activity by students in specific situations of communication. Mastering the methods of communication activities carried out gradually and consistently and provides deeper theoretical training of students, the systematic application of knowledge, development of logical-operating component of communicative activity.

The conditions of formation of didactic methods of communicative activity are defined: implementation of the principles of the communicative orientation of training, activity and consciousness of the individual in communication; deepening of the theoretical preparation for the implementation of communication activities; consistent and systematic way of the formation of communicative activity as the basis for mastery of communicative skills; interconnected learning of philological disciplines and methods of communicative activities in the classroom and in the period of teaching practice; account of the individual characteristics of the students in the organization of communication.

The technique of formation of communicative activities are presented, in particular, a system of communicative tasks and exercises, which students will gradually and consistently perform to acquire language and speech skills and experience of communicative activity. Its specificity is described.

The optimal conditions for the formation of communicative activities of the students with different levels of communication skills are provided through differentiated instruction, whereby the organization of training is adapted to their individual characteristics, methods and techniques; current results are received, necessary adjustments are made, learning outcomes are assessed, educational cycle without modification or adjustment is carried in order to organize their activities.

***Key words**: communicative approach, foreign communication, didactic conditions of formation of communicative activities, methods of communicative activities, technique of formation of communicative activities.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Антіпова Г. О. Демократичний уклад життя середньої загальноосвітньої школи США як складова змісту громадянської освіти (друга половина XX століття) 3
Донченко В. М. Зарубіжні моделі інтернаціоналізації вищої освіти 10
Науменко С. О. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів: міжнародний досвід 19
Тимчук Л. І. Зарубіжний досвід застосування наративних методик: мистецтво оповіді Крістел Оехлманн 30

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бугрій В. С. Реалізація більшовицької політики українізації в загальноосвітніх навчальних закладах Глухівської округи 43
Денисенко А. О. Розвиток форм і методів організації дозвіллєвої активності молоді: вітчизняний досвід 60–90-х рр. XX ст. 51
Коджабашян А. С. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх географів до проведення польових досліджень (XIX–поч. XX ст.) 61
Кормілець С. В. Особливості організації навчально-виховного процесу в кадетських корпусах Російської Імперії в XIX – на початку XX століття 70
Сбруєва А. А., Осьмук Н. Г. Детермінанти розвитку реформаційної педагогіки кінця XIX – початку XX століть: досвід системного аналізу 80

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Байдала В. В. Використання гендерного компоненту в педагогічному процесі 91
Басанець Л. М., Іванова О. І., Кулагіна Т. В., Токаренко О. М. Психофункціональні показники першокласників у динаміці навчання 97
Вітвицька С. С. Системно-діяльнісний підхід до виховання молоді в контексті ідей В. Сухомлинського 106
Іваненко Л. В. Нормативно-правова база виховання милосердя у дітей шкільного віку 115
Левків С. П. Тенденції впровадження в практику загальноосвітніх шкіл принципів освіти для сталого розвитку 124
Петров А. О. Моніторинг здоров'я учнів за допомогою комп'ютерів 134

Трегубенко О. М., Сорокіна Г. О. Психолого-педагогічна характеристика процесу засвоєння географічних знань 142
Флярковська О. В. Творча самореалізація як невід'ємний компонент навчально-виховного процесу..... 150

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Биконя О. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів ведення ділових англомовних засідань..... 160
Бушнєв Ю. С. Формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на базі козацьких класів загальноосвітнього навчального закладу 167
Герасимчук О. Л. Модель-професіограма майбутнього гірничого інженера..... 175
Ємельянова Т. В. Деякі аспекти фундаментальної підготовки іноземних студентів у технічному університеті..... 184
Завгородній П. О. Аналіз сучасних досліджень застосування музично-компьютерних технологій у навчальному процесі..... 192
Завгородня М. О. Аналіз сучасних досліджень щодо формування готовності майбутніх музичних керівників до застосування інноваційних технологій..... 204
Козлов Д. О. Професійна кар'єра майбутнього викладача вищої школи: досвід управлінської рефлексії..... 212
Кючюк Дж. Сутність та основні нормативно-правові аспекти євроінтеграційних процесів у вищій освіті 220
Палічук Ю. І. Модель здоров'язбереження в навчально-виховному процесі вищої економічної школи..... 230
Пшенична Л. В. Вплив рейтингу на імідж викладача 236
Сущенко Р. В. Основні психолого-педагогічні орієнтири фахової підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту 246
Швець Г. Д. Підготовка викладачів української мови як іноземної в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка 256

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Коваленко Л. І. Організаційні аспекти управління індивідуальним навчанням розумово відсталих дітей 265
Мармаза О. І. Гендерна культура як складова професійної культури керівника навчального закладу..... 273

Сбруєва А. А. Відкритий метод координації: іноваційний механізм управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти 282

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Гужва М. А. Урахування особливостей дітей з аутизмом на етапі їх адаптації до інклюзивного навчання 295

Дідоренко Ю. М. Особливості впровадження інклюзивної освіти (на прикладі Сумської області) 303

Олійник Н. А. Організаційно-педагогічні особливості забезпечення здорового способу життя студентської молоді 309

Хованова О. А., Гарбуз О. В. Профільне навчання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвитку, як педагогічна проблема 319

РОЗДІЛ VII. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В КОНТЕКСТІ ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНОГО НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Баландіна Н. Ф. Інтеграція медіаосвіти в навчальні програми з російської мови 327

Біденко Л. В. Навчання мовних граматичних навичок іноземних студентів нелінгвістичних спеціальностей 335

Гаврило Л. М. Художній дискурс у процесі формування кроскультурних компетенцій студентів 341

Завгородній В. А., Кисельова А. І. Аудіолінгвальний метод у практиці навчання іноземних студентів російськомовного спілкування 349

Карпова В. Н. Використання синестезії та художнього перекладу для формування та вдосконалення мовленнєвої компетентності студентів у процесі навчання англійської мови 355

Коньок О. П., Шевцова А. В. Формування соціокультурної компетентності студентів-іноземців у процесі навчання російської мови 362

Кушнір І. М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів засобами дистанційного навчання 372

Мацько Л. І. Українська мовна особистість Тараса Шевченка як чинник компетентнісно орієнтованої професійної підготовки українських філологів 379

Мишатина Н. Л., Цибулько В. П. Становлення «практичної філософії» школяра в процесі освоєння метафізичної російської мови: досвід проблематизації 392

Поставний В. В. Походження української мови в наукових візіях М. Максимовича: полеміка М. Максимович – М. Погодін 401
Сидоренко В. В. Професійно-педагогічна компетентність як сутнісна складова педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти 409
Сидоренко Т. В. Базові положення методики навчання лексиці у працях Ф. В. Буслаєва, К. Д. Ушинського, І. І. Срезневського..... 422
Статівка В. І. До питання про співвідношення деяких методологічно важливих дидактичних і лінгводидактичних понять..... 429
Сушко-Безденежних М. Г. Потенціал курсу «Основи лінгвістичного дискурс-аналізу» в професійній підготовці студентів-філологів 439
Трубачова Д. В. Методика формування досвіду комунікативної діяльності майбутніх учителів іноземної мови 447

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Антипова Г. А. Демократический уклад жизни средней общеобразовательной школы США как составляющая содержания гражданского образования (вторая половина XX века) 3
Донченко В. М. Зарубежные модели интернационализации высшего образования 10
Науменко С. А. Тестовые технологии оценивания компетентностей учащихся: международный опыт 19
Тимчук Л. И. Зарубежный опыт применения нарративных методик: искусство повествования Кристел Оехлманн 30

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Бугрий В. С. Реализация большевистской политики украинизации в общеобразовательных учебных заведениях Глуховской округи 43
Денисенко А. О. Развитие форм и методов организации досуговой активности молодёжи: отечественный опыт 60–90-х гг. XX ст. .. 51
Коджабашян А. С. Особенности развития проффесиональной подготовки будущих географов к проведению полевых исследований (XIX – нач. XX в.) 61
Кормилец С. В. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах Российской империи в XIX – начале XX столетия 70
Сбруева А. А., Осьмук Н. Г. Детерминанты развития реформационной педагогики конца XIX – начала XX столетия: опыт системного аналіза 80

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Байдала В. В. Использование гендерного компонента в педагогическом процес се 91
Басанец Л. М., Иванова О. И., Кулагина Т. В., Токаренко О. М. Психофункциональные показатели первоклассников в динамике обучения 97
Витвицкая С. С. Системно-деятельностный подход к воспитанию молодежи в контексте идей В. Сухомлинського 106
Иваненко Л. В. Нормативно-правовая база воспитания милосердия у детей школьного возраста 115
Левкив С. П. Тенденции внедрения в практику общеобразовательных школ принципов образования для устойчивого развития 124

Петров А. А. Мониторинг здоровья учеников с помощью компьютеров . 134
Трегубенко Е. Н., Сорокина Г. А. Психолого-педагогическая характеристика процеса усвоения географических знаний 142
Флярковская О. В. Творческая самореализация как неотъемлемый компонент учебно-воспитательного процесса 150

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Биконя О. П. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов ведению деловых англоязычных собраний 160
Бушнев Ю. С. Формирование гражданской позиции будущих учителей в процессе педагогической практики на базе казацких классов общеобразовательного учебного заведения 167
Герасимчук Е. Л. Модель-профессиограмма будущего горного інженера 175
Емельянова Т. В. Некоторые аспекты фундаментальной подготовки иностранных студентов в техническом университете 184
Завгородний П. Анализ современных исследований применения музыкально-компьютерных технологий в учебном процессе 192
Завгородняя М. О. Анализ современных исследований по формированию готовности будущих музыкальных руководителей к применению инновационных технологий 204
Козлов Д. О. Профессиональная карьера будущего преподавателя высшей школы: опыт управленческой рефлекси 212
Кючюк Дж. Сущность и основные нормативно-правовые аспекты евроинтеграционных процессов в высшем образовании 220
Паличук Ю. И. Модель здоровьесбережения в учебно-воспитательном процессе высшей экономической школы 230
Пшеничная Л. В. Влияние рейтинга на имидж преподавателя 236
Сущенко Р. В. Основные психолого-педагогические ориентиры профессиональной подготовки будущих инженеров железнодорожного транспорта 246
Швец А. Д. Подготовка преподавателей украинского языка как иностранного в институте филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. 256

РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Коваленко Л. И. Организационные аспекты управления индивидуальным обучением умственно отсталых детей 265

Мармаза А. И. Гендерная культура как составляющая профессиональной культуры руководителя учебного заведения..... 273
Сбруева А. А. Открытый метод координации: инновационный механизм управления евроинтеграционными процессами в сфере высшего образования..... 282

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Гужва М. А. Учет особенностей детей с аутизмом на этапе их адаптации к инклюзивному обучению 295
Дидоренко Ю. Н. Особенности внедрения инклюзивного образования (на примере Сумской области)..... 303
Олейник Н. А. Организационно-педагогические особенности обеспечения здорового образа жизни студенческой молодежи в вузе... 309
Хованова Е. А., Гарбуз Е. В. Профильное обучение детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, нуждающихся в коррекции умственного развития, как педагогическая проблема. 319

РАЗДЕЛ VII. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Баландина Н. Ф. Интеграция медиаобразования в учебные программы по русскому языку 327
Биденко Л. В. Обучение речевым грамматическим навыкам иностранных студентов нелингвистических специальностей 335
Гаврило Л. М. Художественный дискурс в процессе формирования кросскультурных компетенций студентов 341
Завгородний В. А., Киселёва А. И. Аудиолингвальный метод в практике обучения иностранных студентов русскоязычному общению..... 349
Карпова В. Н. Использование синестезии и художественного перевода для формирования и совершенствовани речевой компетентности студентов при обучении английскому языку 355
Конек О. П., Шевцова А. В. Формирование социокультурной компетентности студентов-иностранцев при обучении русскому языку 362
Кушнир И. Н. Формирование социокультурной компетентности иностранных студентов-нефилологов средствами дистанционного обучения..... 372

Мацько Л. И. Украинская языковая личность Тараса Шевченко как фактор компетентностно ориентированной профессиональной подготовки украинских филологов 379
Мишатина Н. Л., Цыбулько И. П. Становление «практической философии» школьника в процессе освоения метафизического русского языка: опыт проблематизации 392
Поставный В. В. Происхождение украинского языка в научных визиях М. Максимовича: полемика М. Максимович – М. Погодин 401
Сидоренко В. В. Профессионально-педагогическая компетентность как сущностная составляющая педагогического мастерства учителя украинского языка и литературы в системе последипломного образования 409
Сидоренко Т. В. Базовые положения методики обучения лексике в трудах Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, И. И. Срезневского 422
Стативка В. И. К вопросу о соотношении некоторых методологически важных дидактических и лингводидактических понятий 429
Сушко-Безденежных М. Г. Потенциал курса «Основы лингвистического дискурс-анализа» в профессиональной подготовке студентов-филологов..... 439
Трубачева Д. В. Методика формирования коммуникативной деятельности будущих учителей иностранного языка..... 447

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Antipova G. Democratic lifestyle of the USA comprehensive secondary school as the constituent part of the content of civic education (the second half of the twentieth century)..... 3
Donchenko V. Foreign Models of Higher Education Internationalization..... 10
Naumenko S. Test technologies of pupils' competencies assessment: international experience..... 19
Tymchuk L. Foreign experience of narrative methods: art of storytelling by Christel Oehlmann..... 30

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Bugrii V. The implementation of the bolshevik policy of ukrainization in secondary schools of Glukhiv district..... 43
Denysenko A. The development of forms and methods of recreational activity of young people: national experience of the 60- 90 – ies of the XX-th century..... 51
Kodzhabashyan A. Specifics of professional training of future geographers for the field researches (XIX – beginning of the XX century)..... 61
Kormilets S. Features of the organization of the educational process in the cadet corps Empire in the XIX – early XX century..... 70
Sbruyeva A., Osmuk N. The determinants of reformatory pedagogy of late XIX-th and early XX-th centuries: experience of system analysis..... 80

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Baidala V. The use of gender component in the pedagogical process..... 91
Basanets L., Ivanova O., Kulagina T., Tokarenko O. Psycho-functional indicators of the first-graders in the dynamics of learning..... 97
Vitvitskaya S. The system-activity approach to education in pedagogical legacy of V. Sukhomlinskogo..... 106
Ivanenko L. Legal framework of education of mercy of schoolchildren..... 115
Levkiv S. The trends in putting into practice the principles of secondary school education for sustainable development..... 124
Petrov A. Monitoring of pupils' health with the help of computers..... 134
Tregubenko E., Sorokina G. Psychological and pedagogical characteristics of the process of acquiring geographic knowledge..... 142
Fliarkovska O. Creative self as an integral component of the educational process..... 150

SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Bykonya O. Using information and communication technologies in teaching business English students conducting meetings 160
Bushnev Y. The formation of citizenship of future teachers during the pedagogical practice based on the Cossack classes of secondary educational institution 167
Gerasymchuk E. Model-professiongram of a future mining engineer 175
Emelyanova T. Some aspects of the fundamental education of foreign students at the technical University 184
Zavgorodnii P. The analysis of modern studies of the use of musical-computer technologies in the educational process 192
Zavgorodnya M. The analysis of recent studies on the formation of future music teachers' readiness to the use of innovative technologies 204
Kozlov D. Professional career of the future teachers of the higher school: the experience of the management of reflection. 212
Kyuchyuk J. The essence and the basic legal aspects of the European integration process in higher education 220
Palichuk Y. The model of health preservation in the educational process of higher economic school. 230
Pshenychna L. The impact of rating on teacher's image 236
Sushchenko R. Basic psychological and pedagogical targets of professional training of the future engineers of railway transport 246
Shvets H. D. Training of teachers of Ukrainian as a foreign language in the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv 256

SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT: TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Kovalenko L. The organizational aspects of the individual training of mentally retarded children 265
Marmaza O. Gender culture as a component of professional culture of a manager of educational institution 273
Sbruieva A. Open Method of Coordination: an innovative mechanism for governing the processes of European integration in the sphere of higher education 282

SECTION VI. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Huzhva M. The record of peculiarities of the children with autism during their adaptation to inclusive education 295

Didorenko J. The features of the implementation of inclusive education (on the example of the Sumy region). 303
Oleinik N. The organizational and pedagogical features of the healthy lifestyle of the students at the university 309
Khovanova O., Garbuz O. Profile training of children-orphans and children deprived of parental care requiring correction of mental development as a pedagogical problem 319

SECTION VII. FORMATION OF THE TEACHER-PHILOLOGIST PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF MULTIPARADIGMATIC SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Balandina N. Integration of media education in the educational Russian language programs 327
Bidenko L. The education grammar skills of foreign students of unlinguistic specialties 335
Gavrilo L. Artistic discourse in the process of cross-cultural competence of the students 341
Zavhorodnii V., Kyzelova A. The audio-lingual method in the practice of teaching foreign students Russian-speaking communication 349
Karpova V. The use of language arts including synaesthesia in the process of language literacy formation and development with Anglophonic students 355
Konyok O., Shevtsova A. The formation of socio-cultural competence of foreign students learning the Russian language 362
Kushnir I. The formation of socio-cultural competence of foreign nonphilologists students by distance learning 372
Matsko L. Ukrainian linguistic personality of Taras Shevchenko as a factor of a competence-oriented training of ukrainian philologists 379
Mishatina N., Tsibulko I. Formation of «practical philosophy» of the school child in the process of mastering metaphysical russian language: the experience of problematization 392
Postavnyi V. The origin of Ukrainian language in M. Maksimovich' scientific researches: the controversy between M. Maksimovich and M. Pogodin 401
Sydorenko V. Professional and pedagogical competence as an essential component of pedagogical skills of the teacher of ukrainian language and literature in the system of postgraduate education 409
Sidorenko T. The basic techniques of teaching vocabulary in the works of F. I. Buslaev, K. D. Ushinsky, I. I. Sreznevsky 422

Stativka V. To the question of interrelation of some methodologically important didactic and linguodidactic concepts 429
Sushko-Bezdenezhnykh M. The potential of the course «The fundamentals of linguistic discourse analysis» in the training of students-philologists 439
Trubachova D. Methodology of communicative activity of future foreign language teachers. National Pedagogical University Dragomanov, Institute of Foreign Languages, Department of Romance and Germanic Philology, Kiev, Ukraine 447

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології № 6 (40), 2014 : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 468 с.

Комп'ютерне складання та верстання: ***І. А. Чистякова***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 29.09.2014.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 27,2. Тираж 300 пр. Вид. № 64.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.